

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação de Mestrado

Com Passos Musicais: a Relação da Música numa Criança com Autismo

Fátima de Almeida Nunes Cardoso

Beja, 2016

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação de Mestrado

**ComPassos Musicais: a Relação da Música
numa Criança com Autismo**

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Elaborado por: Fátima de Almeida Nunes Cardoso

Resumo

Este estudo pretende demonstrar de que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e do comportamento de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Sendo a música uma linguagem universal, esta, tem efeitos benéficos incontestáveis na generalidade das pessoas. Ora, se em pessoas ditas “normais” a sua ação é indiscutível, em indivíduos com dificuldades de comunicação, os seus efeitos serão tão ou mais significativos, quanto mais não seja, como forma de melhorar a qualidade de vida destas pessoas.

Esta investigação, visa possibilitar um conhecimento mais abrangente, acerca das especificidades do Autismo, tendo em conta as áreas afetadas e modelos de intervenção, tal como, os benefícios que a música pode trazer ao nível comportamental, da comunicação e da socialização/interação.

Trata-se do estudo de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, do sexo masculino, que frequenta o 3.º ano do Ensino Básico, a tempo parcial na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência.

Como metodologia optou-se pelo estudo caso. Os dados foram obtidos através de um plano de intervenção desenvolvido durante sete semanas decorridos, após três semanas de observação naturalista. Inerente ao processo de investigação, como métodos de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, foram elaboradas grelhas de observação, escalas de verificação, notas de campo, registo fotográfico e vídeo durante a implementação de todo o processo. Como complemento, foi realizado um inquérito por entrevista semi-estruturada às participantes no projeto: Encarregada de Educação, Professora do Educação Especial, Professora do Ensino Regular e Terapeuta da fala.

Relativamente aos resultados obtidos, estes permitem-nos concluir que a música desempenhou, um papel ativo, facilitador na construção das relações sociais e comunicacionais da criança em estudo.

Concluimos que a Música é, de facto, um trilho que explora a dimensão humana em toda a sua complexidade, emergindo canais de comunicação cuja

propagação possibilita consistentes perspectivas de intervenção nos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Palavras chave: Autismo, Música, Comunicação, Socialização e Comportamento

Abstract

This study aims to demonstrate how music can contribute to the development of communication, socialization and behavior of a child with Autism Spectrum Disorder.

Being a universal language, music has undeniable beneficial effects in most people. If in 'normal' people its action is indisputable, in individuals with communication difficulties, its effects will be even more significant, a way to improve their life quality.

This research aims to provide a more comprehensive knowledge about the specificities of Autism, taking into account the affected areas and intervention models, such as the benefits that music can bring to the behavioral level, communication and socialization / interaction.

It is the study of a child with Autism Spectrum Disorder, male, attending the 3rd year of basic education, having part-time support in the Specialized Unit for Multiple Disabilities.

The methodological model is characterized by the case study. Data were obtained through an intervention plan developed for seven weeks after three weeks of naturalistic observation. Inherent to the research process, such as data collection method, we used participant observation, observation grids were prepared as well as check scales, field notes, photo and video recording during the implementation of the whole process. As a complement, an inquiry was conducted using semi-structured interviews among participants in charge of Education: Mother, Special Education Teacher, Regular Education teacher and therapist speech.

With regard to results, these allow us to conclude that music played an active role in facilitating the construction of social and communicational relations of the studied child.

We conclude that music is indeed a trail that explores the human dimension in all its complexity, emerging communication channels, that enable consistent intervention perspectives in individuals with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism, Music, Communication, Socialization and Behavior

Agradecimentos

A “barca da nossa vida” é feita de etapas... e ultrapassar mais uma etapa da vida não implica, por vezes somente o nosso empenho e dedicação. Nada na nossa vida conquistamos sozinhos e esta conquista implicou para mim, escutar humildemente quem me questionou e, com isso, me ajudou a constituir trilhos. A todos os que partilharam direta ou indiretamente este trajeto, o meu mais sincero obrigado...

À Dra. Maria Teresa Santos pela discussão de ideias, pelas críticas e preciosos conselhos...

Ao aluno envolvido, que não esquecerei...

Às docentes Isabel e Teresa, bem como à Terapeuta da Fala, Sofia e à Encarregada de Educação, Ana, que apoiaram e tornaram possível este trabalho...

À minha filha... o meu orgulho... pelo apoio e paciência...

Ao José Carlos, meu suporte emocional... meu pilar! ...

...o meu obrigado!

Índice

Resumo	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos	iv
Lista de abreviaturas	3
Índice de figuras	4
Índice dos Gráficos.....	5
Índice do Anexo	6
Índice dos Apêndices.....	7
Introdução.....	8
I – Enquadramento teórico	11
Capítulo I – O Autismo	11
1. Conceito de Autismo	11
2. Etiologia do Autismo.....	15
3. Áreas afetadas	17
3.1. Comunicação.....	18
3.2. Socialização.....	20
3.3. Comportamento.....	21
4. Modelos de Intervenção no Autismo	23
Capítulo II – A Música e o Autismo	30
1. O Potencial Educacional da Música	30
2. A Musicoterapia e a Criança com Autismo	36
2.1. Métodos em Musicoterapia	43
II – A Investigação	45
Capítulo I - Estudo Empírico.....	45
1. Problemática e o objeto de estudo	45
2. Modelo de Investigação.....	46
3. Questões e Objetivos da Investigação	49
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	50
5. Métodos de Análise de Dados	57
6. Contexto de Estudo e Participantes	58
Capítulo II – Análise das Entrevistas	71
Capítulo III – Plano de Intervenção.....	78

1. Apresentação e Análise das Sessões Programadas.....	78
2. Avaliação do Plano de Intervenção	102
3. Síntese dos resultados.....	113
Conclusões.....	114
Bibliografia.....	117

Lista de abreviaturas

PEI	Programa Educativo Individual
CEI	Currículo Específico Individual
UEAM	Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
PAIP	Projeto de Avaliação e Intervenção Precoce
CADIN	Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

Índice de figuras

Figura n.º 1 – Exemplo de esquema de comunicação

18

Índice dos Gráficos

Gráfico n.º 1 – Observação do aluno	103
Gráfico n.º 2: Imitação por parte do aluno face às atividades	103
Gráfico n.º 3: Concentração do aluno	104
Gráfico n.º 4: Dirigir a atenção	104
Gráfico n.º 5: Realização das atividades propostas	105
Gráfico n.º 6: Identificação de instrumentos musicais	105
Gráfico n.º 7: Demonstração de interesse pelas atividades musicais	106
Gráfico n.º 8: Demonstração de progresso/evolução nas atividades propostas	106
Gráfico n.º 9: Compreensão da linguagem verbal simples	107
Gráfico n.º 10: Reação aos sons dos instrumentos	107
Gráfico n.º 11: Resposta às mudanças de atividades	108
Gráfico n.º 12: Compreensão do que lhe solicitado	108
Gráfico n.º 13: Consegue exprimir-se através dos sons	109
Gráfico n.º 14: Ecolalia	109
Gráfico n.º 15: Capacidade de exprimir a sua preferência por determinada atividade	110
Gráfico n.º 16: Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais	110
Gráfico n.º 17: Registo de contacto ocular	111
Gráfico n.º 18: Interação de forma adequada	111
Gráfico n.º 19: Respeito pelas regras da sala de aula	112

Índice do Anexo

Anexo n.º 1 – Fotografia dos instrumentos musicais utilizados	131
---	-----

Índice dos Apêndices

Apêndice n.º 1 – Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas N.º1 e Encarregada de Educação	133
Apêndice n.º 2 – Guião de Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular e Terapeuta da Fala - Antes da intervenção	136
Apêndice n.º 3 – Transcrição da Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular e Terapeuta da Fala - Antes da intervenção	139
Apêndice n.º 4 – Análise de Conteúdo da Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular e Terapeuta da Fala - Antes da Intervenção	148
Apêndice n.º 5 – Guião de Entrevista à Encarregada de Educação - Antes da Intervenção	155
Apêndice n.º 6 – Transcrição da Entrevista à Encarregada de Educação- Antes da Intervenção	158
Apêndice n.º 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Encarregada de Educação - Antes da Intervenção	164
Apêndice n.º 8 – Guião de Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular, Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação- Após a intervenção	169
Apêndice n.º 9 – Transcrição da Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular, Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação- Após a intervenção	171
Apêndice n.º 10 – Análise de Conteúdo da Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular, Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação -Após a intervenção	176
Apêndice n.º 11 – Notas de Campo de Observação Naturalista	180
Apêndice n.º 12 – Grelhas de Observação	201
Apêndice n.º 13 – Escalas de Verificação	212

Introdução

Desde o nascimento que o ser humano manifesta necessidade de comunicar, interagir com a sociedade e meio envolvente. Essa necessidade começa no útero da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo-se formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos. No entanto, existem crianças que possuem uma maneira especial de comunicar com os outros, fazendo-o de uma forma incompreensível para quem as rodeia.

Nasceram envolvidos por uma “concha” impenetrável, onde constroem o seu “Mundo”, alheios ao mundo exterior, dificultando-lhes a sua integração social.

O Autismo é uma perturbação grave do desenvolvimento humano, que afeta a educação da criança através de várias dificuldades a nível da comunicação, interação e comportamento, manifestando-se ao longo de toda a vida. Desde o seu reconhecimento, que esta patologia tem sido alvo de vários estudos, que vão desde a definição, passando pela identificação das causas até à intervenção pedagógica mais adequada.

A complexidade em comunicar abarca estas crianças, comprometendo a interação com o outro, dificultando o processo de socialização, de pedir um objeto, de manifestar os seus desejos e interesses a não ser através de gestos. Todavia, esse impedimento pode ser ultrapassado não só através dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa que possibilitam à criança participar e oferecer uma abertura na aquisição de novos conhecimentos, mas também, transversalmente através da música, nomeadamente o som, o canto e o movimento, um potencial para o desenvolvimento da comunicação, como referem Azevedo e Nunes da Ponte (2008),

Neste sentido, uma perturbação não é um impedimento para uma criança se poder afirmar como um membro interveniente no processo de socialização. Este processo deve ser adaptado às suas capacidades e deve respeitar a diferença como parte integrante. Se desejamos compreender e ajudar uma criança com autismo devemos, por um lado, perceber que somos parte deste ambiente no qual esta criança tem que viver e crescer e, por outro lado, tentar ver o seu comportamento, o seu desempenho, as suas habilidades e incapacidades em relação ao que é sempre perfeito nela e a vivência da sua própria personalidade.

Partindo deste pressuposto e necessidade de um conhecimento mais abrangente relativo a estas crianças especiais com Perturbação do Espectro do Autismo, foi desenvolvido um estudo focando-se na intervenção pedagógica junto de uma criança com autismo, recorrendo à utilização da Música, de modo a compreender até que ponto a música beneficia a criança na socialização/interação, na comunicação e no comportamento.

A música encontra-se presente na vida de qualquer pessoa, despertando emoções e sentimentos. Os sons têm a capacidade de desenvolver a acuidade auditiva, a criatividade, levando à espontaneidade e desenvolvendo a atenção e a comunicação.

A presença da Música assume assim uma importância acrescida, pois tal como alude Torres (1998, p. 14), as canções para estas crianças são *“poemas que ‘cantam’ a natureza na sua grande diversidade e as pessoas com os seus sentimentos, fantasias e ritos, ora despertando ora excitando (...) uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas”*.

A música é uma forma de arte que combina sons e silêncio. Atualmente, esta forma de arte é considerada, não só como arte em si, mas também como algo educacional e terapêutico.

Deste modo, a música contribui para a descoberta de um “mundo feliz” facilitando o enriquecimento intelectual, a auto-confiança e, ao mesmo tempo, proporciona um equilíbrio emocional que possibilita a integração das crianças com autismo na sua comunidade.

Tendo em conta o que foi mencionado, definiu-se como objeto de estudo, analisar em que medida a música influencia o desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo.

Esta Dissertação está organizada em duas partes principais, que designámos, reciprocamente, por Enquadramento Teórico e Investigação.

A Parte I, Enquadramento Teórico, é composta por dois capítulos, que pretendem transmitir através de uma revisão de bibliografia científica, uma explicação teórica acerca da Perturbação do Espectro do Autismo, as suas características e patologias associadas, retratada no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, destaca-se o papel da música, evidenciando o seu potencial educacional, a sua importância numa criança com autismo e os métodos utilizados.

Na Parte II, Investigação, apresenta-se no primeiro capítulo o estudo empírico, caracterizando a problemática, o objeto de estudo e o modelo de investigação. Dá-se a conhecer a essência do estudo, uma criança com autismo, através da apresentação do seu caso e descrevem-se as opções metodológicas tomadas relativamente ao método e técnicas utilizados na recolha de dados pertinentes para a investigação.

No segundo capítulo apresenta-se a análise das entrevistas realizadas às intervenientes no projeto antes e após a realização do plano de intervenção.

O terceiro capítulo retrata o plano de intervenção, com uma apresentação e análise das atividades desenvolvidas com a criança. Descrevem-se igualmente os instrumentos utilizados e a sua aplicação, avalia-se o resultado relativamente aos objetivos delineados no plano e faz-se uma síntese dos resultados obtidos. Seguem-se as conclusões e as referências bibliográficas.

I – Enquadramento teórico

Capítulo I – O Autismo

1. Conceito de Autismo

O conceito “autismo” oriundo do conjunto de duas palavras gregas “Autos” que significa “de si mesmo” ou “próprio”, e “Ismo” que significa “orientação” ou “estado” orientado para si próprio. Marques (2000, p.15), afirma que o autismo pode ser definido como uma *“condição ou estado de alguém que aparente estar invulgarmente absorvido em si próprio”*. O autismo é uma deficiência grave que afeta o comportamento, a comunicação, a imaginação e a interação com as outras pessoas mas também com o mundo.

O termo autismo foi pela primeira vez usado no início do século XX para designar uma categoria de distúrbios do pensamento, que estava presente nos doentes com esquizofrenia (Oliveira, 2006). Segundo Borges (2000) autismo implica a existência de comportamentos “estranhos” e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

A Perturbação Autista começou a ser descrita por Leo Kanner, decorria o ano de 1943, quando este psiquiatra americano estudou onze crianças que manifestavam características semelhantes, apresentando comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades, em grau variado no desenvolvimento da linguagem, assim como um contacto social muito limitado (Pereira, 2006). Kanner descreveu sob o termo *“Transtorno Autístico do Contacto Afetivo”* um quadro que ele caracterizou por *“autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolália”* (Elias, 2005).

Estas crianças revelavam uma falha no contacto afetivo. Pareciam alheias a todo o tipo de afetos, aparentando até viver num mundo à parte, num mundo só delas, onde os “outros” existiam apenas de vez em quando, unicamente para servir os seus interesses. A este tipo de comportamento, este autor dá o nome de “solidão autista”

(“aloneness”). Revelavam ainda uma vontade obsessiva pela manutenção do mesmo estado de coisas (“sameness”) e uma atração por atividades repetitivas, tal como movimentos de mãos (Pereira, 2006). No entanto, Kanner sentiu que estas crianças eram dotadas de “*boas capacidades cognitivas*”, o que era evidenciado pelo seu vocabulário, excelente memória e capacidades visuais, forte interesse por números e letras e, muitas vezes, capacidade precoce para ler e escrever (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003). Posteriormente, em 1949, Kanner passou a designar esta perturbação de “Autismo Infantil Precoce”, pois acreditava que o comportamento autista tinha a sua manifestação no início da infância, tendo sido descrito como uma síndrome específica, passível de ser observada com pequenas dificuldades no curso dos dois primeiros anos de vida (Elias, 2005).

Em 1944, Hans Asperger, um pediatra austríaco, desenvolveu um estudo mais amplo e abrangente que o apresentado por Kanner, onde inclui casos com patologia orgânica severa identificável, mas também casos de crianças dotadas de capacidades que se situavam na fronteira da normalidade (Frith 1989, cit. por Pereira, 2006).

Asperger fez referência a um conjunto de comportamentos apresentados por algumas crianças, em tudo semelhantes aos que Kanner referiu, usando a mesma designação de “autistas” ou “autísticos” (idem, 2006). No seu estudo, Asperger observou que existiam crianças providas de competências em diferentes áreas, havendo algumas que se destacavam na área da matemática, exteriorizando um raciocínio igual ao padrão normal. Essas tinham ainda a capacidade de se autoavaliarem. Todavia, as diferenças observadas por Asperger manifestaram-se ao nível das interações pessoais, sociais e emocionais (idem, 2006).

Asperger verificou igualmente a existência de um comportamento estereotipado, embora não se notassem atrasos na aquisição da linguagem. As crianças tinham desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância. Todavia, não a utilizavam no âmbito da comunicação interpessoal. Para que estas crianças realizassem aprendizagens com maior facilidade, Asperger debruçou-se sobre o pensamento e sugeriu que elas eram “*pensadoras do abstrato*” (Wing, 1988). Asperger aludiu que encontrou o mesmo tipo de perturbações exteriorizadas em crianças com maior facilidade em comunicar. Como resultado desse estudo denomina-se a “Síndrome de Asperger” (Hewitt, 2006).

Em 1978, Rutter sintetizou o estudo original de Kanner definindo o autismo como tendo quatro critérios essenciais: início prematuro, por volta dos dois anos e meio de idade; incapacidade de desenvolvimento de relações sociais; déficit no desenvolvimento da linguagem; comportamentos não usuais, como por exemplo a resistência à mudança (Elias, 2005).

Identicamente Wing cit. por Hewitt (2006) , comparou as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e certificou a existência de semelhanças significativas entre as crianças enumeradas por ambos, baseadas num contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros, bem como a surpresa de ambos com o ar aparentemente normal das crianças que observavam.

Wing identificou uma tríade de deficiências que hoje pauta todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo: dificuldades de relacionamento social, dificuldades de comunicação e falta de flexibilidade de pensamento e comportamento. É esta tríade que define o que é comum a todas as perturbações ligadas ao autismo, ficando conhecida por “tríade de Wing” (Jordan, 2000).

Frith (1989) resume o autismo como uma perturbação específica do desenvolvimento, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento afetando, qualitativamente, as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a atividade imaginativa e expressando-se através de um repertório restrito de atividades e interesses.

Malher (1968) de acordo com os estudos preconizados por Kanner sobre o autismo infantil, descreve a patologia associada ao desenvolvimento emocional da criança, acreditando que houve uma disfunção cerebral e, por conseguinte, a existência de uma falha que impede a criança de utilizar as suas funções de “ego”. Deste modo, verificam-se os comportamentos atípicos com o mundo que a rodeia, dificuldade em criar e estabelecer laços afetivos e verifica-se um apego ao objeto.

Tustin (1990) ostenta uma análise que difere da de Malher, embora inicialmente se tenha sustentado nalgumas das suas ideias. Para este, as crianças são separadas do corpo da mãe sem estarem ainda preparadas, essa separação precoce, à qual deu o nome

de “encapsulamento”, leva a criança a negar-se a si mesma. Comparativamente à questão da fixação do objeto, considera que faz parte do corpo da criança evitando a consciência do não / eu e da separação.

Rutter e Shopler, (1987) asseguram que as crianças com autismo, apesar de terem um aspeto normal, têm défice cognitivo, sendo que num universo de cem crianças, cinquenta por cento, têm um QI inferior a cinquenta.

Já Ritvo, atenta a síndrome autista como uma desordem no desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central, o que se confirma com os défices cognitivos apresentados por essas crianças (Borges, 2000; Marques, 2000; Pereira, 1998).

Segundo a definição da DSM-IV-TR¹ de 2002 (Kuperstein & Missalglia, 2005): *“o Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo”*.

De todos os conceitos existentes em torno desta temática, de acordo com Marques (2000), a psiquiatra inglesa Lorna Wing e Gould contribuíram para a mudança no conceito de autismo, passando a ser designado como Perturbações do Espectro do Autismo.

De salientar no entanto, que a evolução que se tem verificado ao longo do tempo, relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor esclarecimento da perturbação autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo (Smith, 2008).

¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM)

2 - Etiologia do Autismo

Tal como nos dizem Santos e Sousa (s.d.), desde o início da existência humana que se verifica uma organização das comunidades em torno da pessoa dita “normal”, excluindo ou negligenciando aqueles que se afastavam da norma. Atualmente as atenções dirigem-se a estes indivíduos que não se inserem nesta sociedade muitas vezes construída à margem daqueles que apresentam necessidades especiais.

O autismo é hoje entendido não como uma doença, mas como uma perturbação do desenvolvimento que afeta o modo como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências (Marques, 2000). É um transtorno generalizado do desenvolvimento cerebral que produz um comportamento anómalo no qual as crianças afetadas se mostram indiferentes, ausentes e com dificuldade para estabelecer laços emocionais com outras pessoas (Peña & Ramón, 2004).

Poderemos comparar a identificação das causas do autismo a um projeto ainda em construção, com muitos índices, mas com poucas certezas, que tem vindo a aguçar a curiosidade dos investigadores que se têm debruçado sobre o assunto. Os especialistas continuam a investigar, sendo referidos vários estudos de fatores genéticos, neurológicos, neuro químicos, imunológicos e pré, peri e pós natais, a fim de explicar cientificamente o aparecimento do autismo, porém até ao momento, não existem respostas definitivas e tal como afirma Gonçalves et al. (2008, p. 9) “*continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo*”.

De acordo com os progressos na medicina, especialmente no desenvolvimento da área genética, efetuaram-se estudos ao ADN e descodificou-se o genoma humano². Atualmente, segundo Nasch (2002) verifica-se que na perturbação do espectro do autismo possam estar envolvidos mais de vinte genes. Os genes que se verificam são: o X Frágil com atraso intelectual e mutações no gene *mecp2*, o qual origina a síndrome de Rett (Wassink, et al., 2001).

Além dos estudos genéticos, estudos neurológicos cooperaram igualmente para a compreensão do autismo. Esses estudos direcionaram-se para a imagem cerebral, pretendendo verificar quais são as áreas afetadas. Muitos especialistas concordam que o

² **Genoma:** s. m. Biol. – conjunto de genes; constituição genética total de um indivíduo.

autismo é um distúrbio neurológico vitalício. Smith (2008, p 366), de acordo com Koegel et al.(1995), refere que *“alguns pesquisadores acreditam que algumas formas de autismo são causadas por lesões na formação do cérebro. Outros afirmam que o autismo é basicamente uma falha no lobo frontal, ou talvez tenha uma causa genética”*.

Para Nielsen (1999), esta patologia constitui um problema neurológico que se caracteriza por um decréscimo da comunicação e das interações sociais. Mello (2005, p. 20) identifica o autismo como não sendo uma condição de *“tudo ou nada”*, mas *“visto como um continuum que vai do grau leve ao severo”*. De acordo com Johnson e Myers, (2007), existem anomalias nos córtex cerebral, tronco cerebral, sistema límbico e cerebelo. Relativamente a este, têm-se realizado investigações que provam a sua importância como modulador de várias funções cerebrais. Correia (1997, p. 57), afirma que o autismo é *“um problema neurológico que afeta a percepção, o pensamento e a atenção traduzido numa desordem desenvolvimental vitalícia que se manifesta nos três primeiros anos de vida”*.

Relativamente aos estudos bioquímicos, investigações ligadas ao autismo realçaram o papel dos neurotransmissores como mediadores bioquímicos (Pereira, 2006). O excesso ou défice de neurotransmissores e o desequilíbrio entre um par de diferentes mediadores podem originar alterações de comportamento (Marques, 2000).

Relativamente às investigações neuroquímicas da síndrome concluiu-se existirem três grandes áreas que *“ (...) no entanto, requerem um posterior aprofundamento: a primeira relaciona-se com o aumento da serotonina³ em cerca de 1/3 dos autistas (...). A segunda diz respeito à dopamina⁴ disfuncional detetada em vários casos estudados, a partir da urina e do fluido cérebro espenial. A terceira revela que também se têm registado níveis elevados de endorfinas⁵ de determinado tipo, sobretudo em pessoas com problemas de automutilação”* (Pereira, 2006, p. 26).

Nos estudos imunológicos, de acordo com algumas investigações realizadas por Steffenburg e Gillberg (1989), citados por Pereira (2009), a sintomatologia autista pode ter origem numa infeção viral intrauterina. A rubéola gravídica tem sido considerada um fator patogénico em cerca de 5 a 10% dos casos de autismo.

³ A **serotonina** é um neurotransmissor que atua no cérebro regulando o humor, sono, apetite, ritmo cardíaco, temperatura corporal, sensibilidade a dor, movimentos e as funções intelectuais.

⁴ A **dopamina** é um neurotransmissor, precursor natural da adrenalina e da noradrenalina. Tem como função a atividade estimulante do sistema nervoso central.

⁵ A **endorfina** é neurotransmissor, assim como a noradrenalina, a acetilcolina e a dopamina, e é uma substância química utilizada pelos neurónios na comunicação.

No que diz respeito aos fatores ocorridos nos períodos pré, peri e pós natais, o autor Tsai (1989), cit. por Oliveira (2009), refere que ocorrências desfavoráveis acontecidas nestes períodos podem dar origem a um quadro autista. Exemplos desses acontecimentos são as hemorragias, após o primeiro trimestre de gravidez, uso de medicação, alterações no líquido amniótico e gravidez tardia. A recolha destes dados pode ser feita através da anamnese.

Como tentativa de resolução deste enigma, Cohen e Bolton (1993, referidos por Pereira, 2006) apresentaram um modelo designado Modelo de Patamar Comum, pois segundo eles, existem várias causas, algumas não identificadas, que poderiam ser responsáveis pelas áreas do cérebro danificadas e que, provavelmente, seriam estas áreas, as responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, do funcionamento social e do jogo. Os autores acima referidos, consideram ser possível estabelecer uma associação com o atraso mental, uma vez que, as condições médicas também tornam vulneráveis os sistemas cerebrais, necessários, ao normal desenvolvimento intelectual. Outros autores (Santos & Sousa, s.d.) apontam para um dano físico no sistema nervoso central. Contudo, fatores genéticos e ambientais são considerados como determinantes, embora a maioria dos autores aponte para a multicausalidade: *“é provável que o autismo não seja uma perturbação puramente genética e que outros fatores influenciem o seu desenvolvimento e gravidade (...). Têm sido avançados fatores ambientais que atuam ou como influência moderadora ou como agentes etiológicos por si próprios, tais como as vacinações, a exposição a metais pesados ou pesticidas, agentes virais e produtos alimentares”* (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p.43).

Em suma, atualmente pode-se afirmar que existem diversas causas que podem predeterminar o desenvolvimento de uma patologia desta natureza.

3 - Áreas afetadas

A Perturbação do Espectro do Autismo descreve-se como sendo um transtorno que afeta três áreas fundamentais, sendo elas, a comunicação, a socialização e a imaginação/jogo simbólico (Marques, 2000).

3.1. Comunicação

Entende-se por comunicação “*Ato ou efeito de comunicar, de trocar informação através de meios e códigos diversos, verbais ou não verbais informação ... (do latim communicatiōne, «ação de participar»)*” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2006, p.247).

Um dos maiores atributos do ser humano é a comunicação. Esta desenvolve-se quando o emissor transmite a mensagem ao recetor, que descodifica o sinal, percebe a mensagem e recria uma nova mensagem. Para Sim-Sim (1998), a comunicação é um processo interativo, onde o emissor codifica ou formula uma mensagem que se destina ao recetor, que tem de a descodificar, ou seja, compreender para dar uma resposta. Este processo desenvolve-se num contexto social, como exemplifica o esquema seguinte.

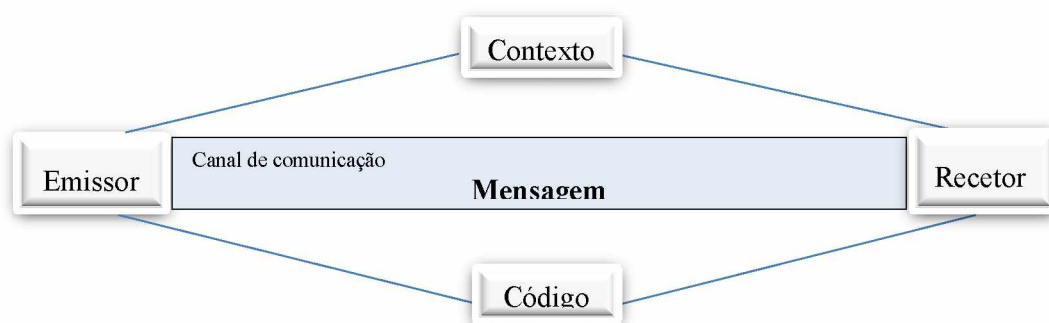


Fig.1 – Exemplo de esquema de comunicação

Quanto à linguagem, segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* citada por Sim-Sim (1998, p.22-23), trata-se de “*um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar*” Estes símbolos implicam regras de combinação entre eles e representam ideias que se pretendem transmitir, recorrendo a um código socialmente partilhado entre todos. Este modo implica produção de sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras e frases), realizada através de um processo de articulação de sons, sendo por isso necessário uma coordenação dos movimentos neuromusculares orais (DGIDC, 2003 p. 28).

Deste modo, a comunicação é um instrumento essencial para uma vida em sociedade, e nos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo, o défice do

entendimento da comunicação é acentuado e persistente. Wing (1988) refere que esta componente encontra-se associada às dificuldades de emissão e de compreensão da linguagem verbal, não-verbal. Hewitt (2006) refere ainda que a incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação é uma dificuldade enfrentada, com regularidade, por todos os indivíduos com autismo.

De acordo com Premack (1976), citado por Garcia e Rodriguez (1997), as crianças com autismo exibem défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social. Podemos assim dizer que têm dificuldade na linguagem pragmática, ou seja, utilizar a linguagem num ambiente social.

No que diz respeito à linguagem, *“a maioria das crianças autistas apresenta atraso no desenvolvimento da fala e algumas permanecem sem falar toda a sua vida.”* (Elgarl & Wing 1977, p.6). Sigman e Capps (1997) afirmam igualmente, que há crianças que apesar de nunca chegarem a adquirir uma linguagem falada não compensam esta falta com outras formas alternativas de comunicação, à exceção de quando querem satisfazer alguma necessidade material. No entanto, existem outras crianças que começam a falar mas regredem (Barthélémy et. al., 2008) e outras não conseguem que seja funcional, nem de forma expressiva, nem de forma compreensiva, na medida em que não conseguem transmitir nem compreender aquilo que se quer comunicar (Telmo & Equipa Ajudaautismo, 2008).

A utilização da ecolalia é um exemplo de comunicação deficitária, em que a criança se limita a *“repetir palavras ou frases que as outras pessoas disseram (...) com a mesma entoação e qualidade vocal com que foram ouvidas.”* (idem, 2008, p. 19). Na opinião de Siegel (2008) há vários tipos de ecolalia, sendo as mais usuais a retardada e a imediata.

Analogamente à retardada, a criança repete uma palavra que ouviu há algum tempo atrás, mencionando palavras que se encontram desajustadas da situação presente, reportando assim as palavras para uma ação passada (ecolalia não funcional). A ecolalia imediata ocorre quando a criança repete uma palavra que acabou de escutar. Este tipo de ecolalia, na generalidade dos casos, desponta na criança por volta dos dois anos de idade. Contudo segundo Leboyer (1987, cit. por Dijkxhoorn, 2000), essas palavras e expressões são limitativas. Todavia Hobson (1993) não deixa de salientar a importância das expressões idiossincráticas como uma fonte de oportunidade para que a criança

aprenda a comunicar, tendo em conta o prazer e o desejo de escutar, tal como refere Carvalho (1998).

No entender de Gadia, Tuchman e Rotta (2004), a comunicação na criança com autismo ocorre tanto na linguagem verbal como na linguagem não-verbal, diferindo de caso para caso. Os autores defendem, que há casos de crianças com uma linguagem imatura e que apresentam ecolalia, entoação monótona, prosódia anormal (pronúncia incorreta das palavras) e jargão (linguagem adulterada, tende a não se compreender). As crianças que apresentam capacidade expressiva da linguagem poderão, no entanto, manifestar dificuldades em iniciar um diálogo, interpretar piadas ou sarcasmos, e ainda dificuldade em perceber as expressões faciais ou a linguagem corporal. Podem assim, usar uma linguagem metafórica, uma linguagem só compreendida pelos que conhecem o estilo pessoal de comunicação do sujeito (American Psychiatric Association, 2002).

Na linguagem não-verbal, usam de forma incorreta ou exagerada o gesto, a expressão facial, as expressões de emoções (como a incompreensão, o uso impróprio da prosódia ou do tom de voz), os aspetos atípicos da linguagem, o mutismo, a perda da linguagem, a linguagem não expressiva e o jargão. Apresentam também uma disfunção na linguagem com défice na conversação (Thaut, 1999, cit. por Bernardino, 2013).

3.2. Socialização

A interação social é uma das dificuldades manifestadas pelos indivíduos com autismo. Segundo Jordan e Powell (1990, p.11), a criança com autismo *“tem muita dificuldade de identificar as intenções dos outros e não percebe o sentido dos acontecimentos, pelo que é difícil saber o que os outros querem, ou mesmo dar um sentido ao seu comportamento”*.

Os prejuízos na interação social recíproca são amplos e persistentes, sendo evidenciados pela incapacidade dessas crianças em se relacionar com os outros e pela ausência de reciprocidade e de respostas emocionais, com alguma dificuldade em criar vínculos. Jordan (2000) sublinha que não conseguem executar mais do que uma tarefa em simultâneo, sendo o seu funcionamento mais lento do que o de uma criança dentro

do padrão normal.

Estas crianças evitam o contacto “olhos nos olhos”, contacto que tem como finalidade modular as relações sociais, o que traduz desde logo um prejuízo para a criança uma vez que esta qualidade se encontra ausente.

Contrariamente ao que se espera de uma vida em sociedade, as crianças com autismo manifestam um comportamento de isolamento social *“preferem sobretudo afastar-se dos outros para se centrarem em objetos”* (Hewitt, 2006, p.13), em vez de participarem nas brincadeiras e fazerem amizades.

Tal como confirma Hewitt (2006, p.13), *“todos os indivíduos com autismo são regularmente confrontados com a incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais”*, resultando daí a frustração e perturbação perante os erros que cometem.

De facto, esta ausência de reciprocidade nota-se quando a criança manifesta através do isolamento, um comportamento social não adequado, dificuldade em participar numa atividade em grupo, revelando, por conseguinte, apatia emocional, não demonstrando assim afetividade (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004).

3.3. Comportamento

Os problemas demonstrados pelas crianças com autismo são facilmente perceptíveis através dos seus comportamentos. O problema central está na dificuldade de processar a informação social, dado que, o seu funcionamento é muito lento e não são capazes de executar duas ações simultâneas. Segundo Jordan (2000), este facto, associado na maioria das vezes às graves dificuldades cognitivas, implicam uma elevada dificuldade na realização de atos sociais adequados.

De acordo com Cavaco (2009, cit. por Sousa, 2010), as crianças com autismo exteriorizam comportamentos rotineiros e persistentes, com movimentos estereotipados e repetitivos, maneirismos motores e verbais (tais como sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo), podendo ainda exibir uma

preocupação persistente com partes de objetos, fascínio com o movimento (tais como rodas) e um apego intenso a algum objeto inanimado (Elias, 2005). Segundo Peeters (1998), a ecolalia é um tipo de comportamento estereotipado que poderá ser uma tentativa de comunicação por parte do indivíduo com autismo.

No entender de Jordan (2000), é bastante difícil ensinar a estas crianças, atividades de cariz funcional, pois estas implicam mudanças constantes, adaptações e grande flexibilidade cognitiva para as adaptar aos vários contextos. Os indivíduos com autismo necessitam de regras, previsibilidade e estrutura assim como também necessitam de abordagens estruturadas que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens e os apoiem nas adaptações ao meio (Cavaco, 2009).

3.4. Imaginação / Jogo Simbólico

A ausência de imaginação na criança com autismo constitui um traço marcante, levando a que esta manifeste dificuldades em brincar com brinquedos, com outras crianças ou adultos.

A falta de imaginação e de jogo espontâneo leva a criança a realizar sempre os mesmos jogos (bater ou rodopiar) basicamente com o intuito de se autoestimular, criando um padrão rígido de comportamentos (Frith, 1989). Deste modo, demonstra preferência ou obsessão por um brinquedo ou objeto, manipulando-o de forma repetitiva ou estereotipada, não mostrando a utilização do jogo simbólico ou intencional do «faz de conta». Esta incapacidade impede a criança de participar no jogo imaginativo em que assume outras personagens, outros papéis.

Cavaco (2009 cit. por Sousa, 2010, p.39) refere que poderá ocorrer um *“repertório restrito de interesses e comportamentos, em relação à compreensão das intenções dos outros”*, ou poderão surgir grandes limitações na imaginação.

Existe, no entanto, a presença de pequenos momentos de atenção e concentração, relativamente ao jogo imaginativo. Contudo, as crianças com autismo manifestam dificuldades na perceção de ações e na comunicação com terceiros. Por esse motivo, destaca-se a importância de se criar rotinas, pois, a sua ausência poderá provocar a ansiedade e possíveis momentos de angústia.

4 – Modelos de Intervenção no Autismo

Segundo Jordan (2000) a pessoa com autismo, condição verdadeiramente incapacitante, caso não usufrua de metodologias de intervenção adequadas, tal perturbação pode conduzir a um padrão que compromete o contacto e a comunicação com o meio.

As crianças com autismo necessitam de uma intervenção apropriada, quer por parte das famílias, quer por parte da escola. A intervenção nestas crianças deve ser, segundo Cavaco (2009, p. 199), *“a mais intensiva e precoce possível. Visando reduzir os comportamentos inadaptados destas crianças, promovendo aprendizagens a nível da aquisição da linguagem e outras habilidades sociais como alguns auto-cuidados”*.

Na opinião de Jordan (2000), a educação continua a ser a melhor abordagem perante as dificuldades associadas ao autismo e revela-nos que é fundamental compreender as principais dificuldades de uma criança para a elaboração de um currículo e de uma intervenção pedagógica que corresponde às suas necessidades. Por esse motivo, cabe aos professores, *“enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo”* (Cavaco, 2009,p. 121).

Alguns desses modelos, a seguir descritos, são, o Modelo TEACCH, o Método ABA, o Programa SON RISE, o Programa PECS, o Programa Floortime / Modelo DIR e a Terapia Ocupacional e outros tratamentos existentes, que visam melhorar a vida de uma criança com autismo.

Modelo TEACCH

O programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*), criado em 1972 por Eric Schopler na Carolina do Norte, é um programa de tratamento e educação para as crianças de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação (Schopler, Mesibov, Shigley & Bashford, 1984).

Segundo Carvalho e Onofre (2006, p.15) este modelo consiste num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades de forma a facilitar os

processos de aprendizagem e de autonomia das crianças, e a diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. Contudo, permite ao técnico estabelecer as estratégias mais adequadas de forma a responder às necessidades de cada criança, sendo por isso um sistema flexível.

O Decreto-Lei 3/2008 e a Lei nº 21/2008 reformularam a política da educação especial, fazendo referência à inclusão, logo possibilitando à criança com autismo a frequência do ensino regular, acompanhada através da unidade de ensino estruturado, criada para o efeito (Correia, 2008). Neste sentido, Farrel sustenta que (2008, p. 94), “*o principal objetivo do ensino estruturado é aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com transtorno, em como adaptar o ambiente de acordo com isso*”.

Neste tocante, consta no Artº 25 da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA, 2011, cit. por Bernardino, 2013) os seguintes objetivos:

- a) Promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (aprendizagem; autonomia e educação);
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-curricular;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, regular o envolvimento e participação da família.

Método ABA

O método de Análise de Comportamento Aplicado (ABA – *Applied Behaviour Analysis*) foi desenvolvido por Lovaas e seus colaboradores nos anos 70, e é uma abordagem que assenta na compreensão do comportamento de um autista.

ABA vem do behaviorismo e observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem (Lear, 2004). As origens experimentais da terapia comportamental trouxeram algumas vantagens importantes ao clínico: ele foi treinado na observação de comportamentos verbais e não verbais, seja em casa, na escola e/ou no próprio consultório, o que é fonte de dados relevantes. Ele estuda o papel que o ambiente desempenha – ambiente este onde é possível interferir e verificar as hipóteses levantadas. Outra habilidade é o entendimento do que é observado como um processo comportamental, com contínuas interações e, portanto, sujeito a mudanças (Windholz, 2002).

O recurso a este método deve ser antecedido de uma avaliação e da elaboração de um programa individualizado de intervenção, no qual estarão definidas as metas a alcançar. A intervenção, com este programa, deve ser iniciada o mais precocemente possível, para que as crianças desenvolvam competências cognitivas e sociais, reduzindo os comportamentos estereotipados. Os pressupostos do método ABA são a observação direta do comportamento do autista, em que cada sessão é filmada de modo a serem visualizados os progressos. Quando as competências não são adquiridas, são fragmentadas em pequenos passos de modo a haver uma intervenção por parte do terapeuta.

De acordo com Lopes (2011, p. 76) “(...) *os profissionais utilizam métodos especiais de ensino focados no desenvolvimento da comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades acadêmicas e habilidades de auto-cuidado*”. Segundo Telmo e Equipa Ajudautismo (2008, p. 50), este método tem como finalidade principal “*ajudar a criança a desenvolver competências que conduzam à sua independência e autonomia*”.

Identicamente Filipe (2012, p. 12), refere que este método de intervenção consiste em mimetizar comportamentos socialmente adequados, diminuindo os comportamentos desajustados, melhorando a qualidade de vida das pessoas com autismo e das suas famílias. Ainda de acordo com o autor, esta abordagem comportamental implica o treino de competências sociais, de alimentação e de higiene, bem como no controlo de comportamentos de agitação ou violentos.

Programa SON RISE

Este programa foi criado nos Estados Unidos no início dos anos 70 e consiste na interação entre pais e filhos ou terapeutas e crianças autistas e na implementação de programas e ações centradas na criança de modo a tornarem-se participantes ativos.

De acordo com Houghton (2008) cit. por Oliveira (2011, p. 30) este programa desenvolve-se num local organizado para diminuir a estimulação sensorial com a companhia de um adulto que tem como objetivos motivar a criança a brincar e dar controlo ou empregar um estilo responsivo de interação.

Este programa oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em convívios alegres, espontâneos e dinâmicos com os pais, outros adultos e crianças.

Esta opinião é partilhada por Santiago e Tolezani (2011) que frisam ser importante investir em interações divertidas de modo a incentivarem o desejo por mais participações. Segundo Gonçalves (2011, p. 59), no programa Son Rise: *“as atividades são adaptadas para serem motivadoras e apropriadas de acordo com cada criança com autismo, uma vez que a criança esteja motivada para interagir, poderão ser criadas interações que a ajudarão a aprender todas as habilidades do desenvolvimento, como o contacto visual, habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, o faz de conta, a criatividade, e comportamento”*.

O Programa Son-Rise demonstra que quando uma pessoa com autismo passa a participar deste tipo de experiência interativa, ela torna-se mais aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações. A participação da pessoa nestas interações seria então fator-chave para o tratamento e recuperação do autismo. Este tratamento tem início na busca de uma profunda compreensão e genuína apreciação da criança, de como ela se comporta, interage e comunica, assim como dos seus interesses.

No Programa Son-Rise o adulto segue primeiro a imitação do comportamento da criança para entrar no jogo comunicativo, ou seja, o adulto vai «até ao mundo da criança», procurando fazer a ponte entre o mundo convencional e o mundo desta criança. Com esta atitude, o adulto facilitador vê a criança como um ser único a ser respeitado, não como alguém que precisa «ser consertado», e pergunta-se, «como é que eu posso relacionar-me e comunicar melhor com esta criança?».

Quanto melhor a criança se sentir segura e aceite por este adulto, maior é a sua receptividade ao convite para interação que o adulto venha a fazer.

Programa PECS

O programa PECS (*Picture Exchange Communication System*) foi criado nos anos 80 por Lori Frost e Andrew Brondy e, de acordo com com Telmo e Equipa Ajudaautismo (2008, p. 5) “*o PECS é um sistema aumentativo de comunicação baseado na troca funcional de figuras*”.

Este programa está composto em cinco fases de evolução e é necessário um parceiro comunicativo para provocar gestos de comunicação na criança. Inicialmente são necessários dois adultos para promoverem um contexto social com vista a provocarem e moldarem os gestos de comunicação da criança. Na fase central (que corresponde à terceira fase), a criança demonstra autonomia para indicar o que deseja através da troca de imagens no seu caderno; na última fase pressupõe-se que a criança consiga compor frases através dos apoios visuais. Deste modo, o PECS pretende desenvolver a espontaneidade e a independência numa comunicação apropriada, apresentando como vantagens o dar uma resposta simples por parte do autista.

Citando Tetzchner e Martinsen, (2002, p.16), “*a escolha de um sistema alternativo ou aumentativo de comunicação deve ser considerado numa perspetiva alargada. O sistema deve melhorar a vida quotidiana da pessoa que o utiliza e levá-la a sentir-se mais autónoma e mais apta a dominar os problemas da vida. Por esse motivo, a escolha do sistema de comunicação deve fazer-se com base na situação global de cada pessoa*”.

Deste modo, quando a criança começa a aprender a usar o PECS, ela recebe um conjunto de imagens das comidas e brinquedos favoritos. Assim, “*quando a criança quer um desses itens, ela escolhe a imagem que demonstra o que quer, dá a imagem para o parceiro estabelecendo a comunicação e promovendo o desenvolvimento da fala*” (Gonçalves. 2011, p. 55).

Programa Floortime / Modelo DIR

Este modelo foi desenvolvido pelo psicanalista infantil Stanley Greenspan em 2000, nos Estados Unidos da América. O modelo é designado por DIR, na medida em que a intervenção baseia-se ao nível do Desenvolvimento, das diferenças Individuais de cada aluno e na estruturação da Relação (D.I.R.). O *Floortime* funciona como uma terapia que cria a interação entre a criança e um adulto através de brincadeira, baseando-se em sequências. A primeira é a integração social (focada na estimulação conjunta do equilíbrio e do tato); a segunda assenta nos jogos desenvolvidos, por norma, no chão (daí advém o nome «floor-time»); e a terceira na comunicação aumentativa, que recorre a programas estruturados para a promoção da mesma, como o Makaton. Este programa deve ser intensivo para promover o sucesso das aprendizagens.

O modelo, segundo Mello e Vatauvuk (2007), é feito por profissionais e vai também documentar a competência que a criança tem no progresso de ideias, na forma como comunica e se estrutura, como se movimenta e concretiza ações. De acordo com os autores supracitados, esse protótipo ajuda a criança a fortalecer capacidades básicas, tal como prestar atenção, comunicar e resolver pequenos problemas, para, mais tarde conseguir lidar com situações mais complexas. Não pretende ensinar, mas sim que a criança ou o jovem realize princípios básicos e que os utilize no seu quotidiano. Não dispensa da parceria da família, uma vez que, pouco a pouco, essa também vai incorporando os princípios do dia-a-dia, gerando as situações para a criança ou o jovem resolver, ampliando a competência de comunicar, a troca emocional e o grau de satisfação.

Segundo Gonçalves (2011, p. 56), este modelo: *“pressupõe que haja um conjunto de tarefas fundamentais no desenvolvimento emocional, que todos nós temos que dominar bem para funcionarmos e essas tarefas são a escada, que deverá ser subida degrau por degrau. As crianças com autismo têm problemas para conseguir alcançar a escada por várias razões como: problemas sensoriais; dificuldades para processar informações ou dificuldades para conseguir ter o comando de seu corpo”*.

Terapia Ocupacional e outros tratamentos

A Terapia Ocupacional tem a sua origem nos Estados Unidos da América no início do século XX. Segundo Oliveira (2011, p. 33) o objetivo principal desta terapia é

“promover a vida a partir da procura de melhor qualidade de vida, dentro das capacidades e limitações de cada indivíduo”. Esta terapia deve ser desenvolvida com uma equipa multidisciplinar, de modo a traduzir-se numa troca de experiências diversificadas com vista ao sucesso da criança. Mota (2004) cit. por Paredes (2012,p. 47) refere que *“é crucial que a Terapia Ocupacional coloque a criança com autismo em contacto direto com o que ela pode fazer de modo a suprimir as suas necessidades básicas e essenciais no seu desenvolvimento, assim como orientar a família de como proceder, realizando ações que favoreçam o seu convívio social ensinando-lhe simultaneamente os limites aos quais deve obedecer”.*

Segundo Mello (2005), subsistem outras formas de intervenção para prosperar a vida das crianças e dos jovens com perturbações do espectro do autismo, tais como a fonoaudiologia, a musicoterapia, a hipoterapia, o desporto, a arte e outros. O autor alude igualmente que esses sistemas de intervenção não seguem uma linha formal na intervenção do autismo, dependem da visão e dos objetivos que o profissional circunscreveu para cada caso. No entanto, serão sempre uma mais-valia para a criança e o jovem com autismo.

Capítulo II – A Música e o Autismo

1. O Potencial Educacional da Música

A música é definida como uma arte de expressar sentimentos ou impressões através dos sons, utilizando para tal a voz e os instrumentos musicais numa combinação entre o som e o silêncio, onde se inserem elementos sonoros como: a altura, a forma, o timbre, a intensidade e a duração dos sons, possuindo o *“dom da revelação, do transcendente, do mágico, exercendo efeitos terapêuticos”* (Sousa, 2005, p. 121).

A música tem um caráter intuitivo, próprio do ser humano. É de tal forma natural e humana que parece ser impraticável localizar o seu início, tendo começado por ser considerada de origem divina. É um fenómeno físico de natureza vibratória.

“A música penetra-nos ouvido adentro. O seu poder de profunda penetração é imenso e contra ele parece não termos grandes defesas. Pode-se não ver, não tocar, não escutar, mas não ouvir, mesmo inconscientemente, parece impossível, exceptuando o caso extremo de surdez. A música chega mesmo aos indivíduos que consideramos não musicais, embora de maneira diferente, mas chega e não deixa ninguém indiferente, pois tem uma força de associação e de evocação extraordinária. A música tem a capacidade inata de criar imagens mentais, fantasias de um mundo imaginário, pese embora com as suas leis físicas, lógicas e domínios variados” (Alvin, 1973, cit por Sousa, 2005, p. 125).

Para nós humanos o som produzido pela música é a imagem auditiva do que nos rodeia, é o ponto de contacto com essa mesma realidade. Por causa da música, mas sobretudo pelo que fazemos dela, podemos dizer que o som contém em si mesmo, e quanto baste, partículas orgânicas e semânticas com elevado potencial, um fascinante sistema de comunicação (Azevedo & Nunes da Ponte, 2008).

Na opinião de Faria (2001, p.26) *“a música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”*. Deste modo e segundo Benenzon (1985, p.258), *“a música deve fazer parte integrante da educação geral do homem (...) conforme a ordem*

e o impulso da música; porque o ritmo musical e o corporal são o resultado de movimentos sucessivos, ordenados, modificados e estilizados, que formam uma verdadeira identidade”.

Schopenhauer (2005, p.696), assinala a música como uma linguagem universal, uma vez que, dada a sua importância, se diferencia das outras artes, com capacidades para ultrapassar as emoções próprias dos humanos, ultrapassando quaisquer barreiras culturais e linguísticas. Através deste “jogo” o ser humano propõe-se a comunicar e a expressar-se artisticamente.

A música atravessou gerações, diversificou estilos, ultrapassou crises, sobrevivendo durante séculos, aparecendo em quase todas as civilizações, associadas a rituais religiosos, cíclicos, a festas, a comemorações e até mesmo à guerra. Contudo, está sempre relacionada com a ideia de harmonia (ordem, equilíbrio).

Segundo Benenzon (1985) a relação do ser humano com a música é tão antiga quanto a humanidade, de tal forma que os povos antigos lhe atribuíam um grande valor, o poder de cura, da diversão, servindo como meio de comunicação em diversas áreas como no campo da religião, da medicina e da sociedade. Até hoje a música é uma necessidade de todas as culturas.

Hoje, acredita-se que a música tem um papel importante, quer na educação geral da criança, quer na Educação Especial, ajudando a estabelecer comunicação com as pessoas com quem, através das vias tradicionais, nem sempre é fácil comunicar. Gordon afirma que *“através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida”* (2000, p.6).

Realmente, um dos campos onde a música se tem revelado benéfica é no da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para estas situações, a música pode dar o seu contributo para uma melhoria do quadro clínico destas crianças.

Nordff-Robbins (s/d) citados por Ruud (1990, p. 102) afirmam que: *“a música é uma linguagem e, para as crianças, ela pode ser uma linguagem estimulante, uma linguagem confortante. Ela pode encorajar, animar, encantar e falar com a parte mais interna da criança (...). A música certa, utilizada com discernimento, pode retirar a criança incapacitada dos limites da sua patologia e colocá-la num plano de experiência e reação, onde esta estará consideravelmente livre de disfunções intelectuais ou emocionais”.*

A música desenvolve na educação um importante papel, sendo afirmado por Weigel (1988) e Barreto (2000) que essa atividade *“pode contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afectivo da criança”* (Weigel & Barreto cit. por Chiarelli, 2005.p.2).

A música é muito mais do que sons, expressa muito mais o que os seres humanos sentem e pensam, é uma linguagem que transporta emoções em vez de ideias. É prazer, calma, rebeldia, serenidade, doçura..., e ao mesmo tempo *“enriquece o espaço aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da criança, pois a partir dela, professores e alunos envolvem-se com possibilidade de aprender permitindo a significação de conhecimentos que se movimentam em direção ao saber”* (Pflüger, 2009, p.1).

Sousa (2003), alude que a prática da música é importante uma vez que desenvolve a percepção, atenção, memória, as emoções, a cognição e a socialização, não se centrando na aquisição de conhecimentos musicais mas sim na promoção do raciocínio lógico tanto a nível dedutivo como indutivo através de jogos musicais, do cantar e da performance musical.

Neste sentido, Faria (2001), cit. por Ongaro, Silva e Ricci, (2006 p.2), refere que *“a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança, desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, nas chamadas “cantigas de mimar”. Na aprendizagem é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno”*.

Andrade afirma que a música *“pode ajudar a criança no controlo da motricidade, na sua organização espaço-temporal e na expressão oral dando-lhe ao mesmo tempo oportunidade de expressão livre e prazer evitando bloqueios emocionais”* (1998, p. 84). Sublinha ainda os aspetos lúdicos que a música proporciona à criança, o desenvolvimento do seu equilíbrio emocional, a sua maturação e integração social e por outro lado a sua capacidade de manter a atenção.

Rett reforça a ideia de que as crianças com deficiências mais ou menos acentuadas na fala, por vezes *“apenas a música mantém aberto o caminho da reação”* (1996, p.256). Igualmente Bréscia, afirma as *“crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou”* (2003, p.50). A música é, pois, um veículo expressivo geralmente para o alívio da tensão emocional,

superando dificuldades de fala e de linguagem, na medida em que é através desta arte que se consegue oferecer estímulos não verbais que promovam o raciocínio da criança. A criança com deficiência pode não se envolver na conversação, mas manifesta reações a estímulos musicais que poderão desenvolver a sua comunicação, sem que se recorra a uma linguagem verbal.

Para Ruud, o estímulo musical representa um canal alternativo para a comunicação caso a pessoa não responda aos canais de comunicação normais. A música/canto associadas ao movimento (rítmico), podem contribuir para a iniciação da fala e podem também criar uma estrutura no tempo que facilite a resposta motora (1990, p.69). Segundo Jacques Dalcroze, cit. por Benenzon *“é indispensável no campo da música...ocupar-se dos ritmos do ser humano, favorecer na criança a liberdade das suas ações musculares e nervosas, ajudá-la a triunfar sobre as resistências e inibições e harmonizar as suas funções corporais com as do pensamento”* (1985, p.56).

Foram diversos os Pedagogos da área da música, tais como Émile Jaques-Dalcroze, Edwin Gordon, Carl Orff, Jos Wuytack, Edgar Willems, Zoltán Kodally e Murray Schafer que nos ofereceram métodos pedagógicos que podem ser adequados e adaptados a uma intervenção com crianças com necessidades educativas especiais, remetendo para conteúdos e conceitos basilares e para a promoção dos conhecimentos e competências musicais das crianças, na plena consciência das suas limitações.

Dalcroze deu o seu contributo para a evolução da musicoterapia, desenvolvendo um método rítmico conhecido por Rítmica Dalcroze, visando neste a relação entre a música e a criança. Dalcroze baseou a sua metodologia nos ritmos naturais do corpo humano que, por sua vez, relacionou com os musicais e com as capacidades criativas da criança e afirmou *“o ritmo e o movimento têm a sua origem no nosso organismo”*, (Abreu, 1998, pp. 10,14). A rítmica Dalcroze, segundo Amado (1999) engloba três campos: a rítmica presente no movimento do corpo, a improvisação feita em instrumentos de percussão ou piano, e a educação do ouvido através do canto, do jogo e do movimento. Este método permitiu desenvolver nas crianças a capacidade auditiva, memória, motora e a concentração, estimulando a criatividade, em indivíduos com problemas de motricidade, sensoriais, de comunicação, deficiências mentais, problemas de conduta e de personalidade.

Carl Orff reforçou a ideia de que a interpretação e criatividade associadas ao

movimento corporal, permitem desenvolver de forma adequada a socialização, o que confere uma conexão terapêutica inseparável, auxiliando assim a confiança e autoestima. Esta conexão está diretamente relacionada com o ritmo, movimento e linguagem. A metodologia de Orff, foi aproveitada na educação especial como uma terapia chamada de “Orff Teraphy Music”, desenvolvida por Gertrud Orff, utilizada em alunos com problemas ao nível de linguagem, de motricidade e de desenvolvimento (Warner, 1991).

Edgar Willems (1970) aborda o fator psicológico na educação musical, relacionando a música com a psique humana. O Pedagogo considera que a música está relacionada com a natureza humana, o que permite o desenvolvimento das faculdades no indivíduo, desenvolvendo uma metodologia centrada no ritmo, melodia e harmonia, considerando-as como constituintes fundamentais da música.

Edwin Gordon (2000) começou por desenvolver a teoria de aprendizagem musical, centrada no modo como o sujeito aprende a música, *“o ponto de partida de Gordon não é o de como se deve ensinar as crianças, mas antes o de perceber como é que elas aprendem”* (Rodrigues, 1996, p. 10). Gordon (2000, p. 19) refere que *“a música não tem palavras nem gramática. Em vez disso só tem sintaxe, que é o arranjo ordenado dos sons”*. O próprio autor deixou bem patente que *“a teoria de aprendizagem musical é uma explicação de como aprendemos, quando aprendemos música. (...) Não confundamos teoria de ensino com teoria de aprendizagem musical”* (Gordon, 2000, p. 42).

Kodaly (cit. por Palheiros, 1999) defende que a música desenvolve o domínio cognitivo e sócio afetivo do ser humano. Por isso, é importante na formação do indivíduo e deverá tornar-se numa linguagem compreendida por todos.

A música é para muitos uma paixão havendo quem faça dela um hobby ou profissão, no entanto, para as crianças e jovens com deficiência, ela pode ser uma terapia sendo uma aliada no desenvolvimento social e cognitivo das mesmas.

Além das metodologias citadas, tais como o canto, o ritmo, o movimento, igualmente a música instrumental, segundo Sousa (2005,p.127), é um excelente meio de desenvolvimento mental, físico, afetivo e social permitindo que a criança possa usufruir de satisfações imediatas, independentemente da gravidade da sua patologia, uma vez

que aquilo que a criança escuta e o modo como a interpreta são uma criação que vem dela e que corresponde às suas experiências física, intelectual e emotiva.

Os instrumentos musicais são a «ponte» de ligação gradual e espontânea entre a criança e o professor de música e/ou técnico. Através da aproximação dos instrumentos, a criança vai-se «abrindo» cada vez mais ao professor/técnico, «mostrando-se», para que assim se possa acionar uma melhor progressão das suas competências, como refere Sousa (2005) um dos objetivos da música é criar uma ligação comunicativa. Segundo o autor não importa o tipo de música produzida mas sim os sentimentos que através dela se veiculam.

A escolha dos instrumentos adaptados é importante nos resultados. *“é necessário encontrar para cada criança o instrumento mais ajustado ao tipo e grau de incapacidade e a parte do corpo que a criança controla melhor”* (APMT. 1998,p. 85).

O equilíbrio emocional provocado pela ação da música também favorece a integração social e a inclusão dentro da sala de aula. A criança ao estar mais descontraída, sente mais vontade de se relacionar com os outros. *“Os aspetos lúdicos que a música proporciona à criança ajudam-na no seu equilíbrio emocional e na sua maturação e integração social”* (op.cit.,1998 p.84).

“A capacidade de manter a atenção é também um aspeto que pode ser desenvolvido através da música.” (op.cit.,1998 p. 84). A nível de competências de grupo, a música é um grande meio para promover valores como a sociabilização, a cooperação e o respeito pelas diferenças. *“É um meio muito importante de sociabilização, uma vez que permite a participação e comunicação em grupo, favorecendo o equilíbrio socio-afetivo da criança”* (op.cit.,1998 p.84).

Neste sentido, a música favorece a livre expressão de sentimentos e emoções nas crianças com deficiência e segundo Rodrigo (2008, p. 55), *“conseguir uma mínima comunicação, um certo «feed-back», por pequeno que seja, constitui todo um desafio”*, na medida em que uma manifestação de resultado positivo, sinais de progresso, são experiências encorajadoras e gratificantes para quem trabalha junto destas crianças.

Atualmente, relatos de pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo são reconhecidos através da literatura, não só pelo seu fascínio pela Música, como por possuírem aptidões musicais incomuns e talentos acústicos espantosos. Frequentemente

designados como *autistic savant*⁶, estas pessoas manifestam as características típicas do autismo, salvo no talento excecional ou na competência especial para a Música ou outra área.

Harriet, uma criança com autismo, era capaz de tocar “Feliz Aniversário” no estilo de distintos compositores, designadamente Beethoven, Mozart, Schubert e Verdi (Viscott, 1970). Hoje, entre muitos outros *autistic savant*, conhecemos o pianista de Jazz, Tony DeBlois: invisual, com atraso mental e autismo, mas que toca vinte instrumentos musicais e conhece oito mil canções (The Boston Globe, 2003).

2. A Musicoterapia e a Criança com Autismo

A música tem importância na vida do homem, pois tal como foi aludido para nós, humanos, o som produzido pela música é a imagem auditiva do que nos rodeia. É o modo de sensibilizar a alma que, por intermédio da melodia, altera o nosso estado de espírito, proporcionando-nos momentos de satisfação, beleza, suscita emoções, inspirações, traz recordações à consciência, cura a alma e embala sonhos. Todos nós sabemos reconhecer as dinâmicas da música, sobretudo precisar se uma canção nos parece “triste” ou “alegre”.

De acordo com a definição da Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT, 2014), “*a Musicoterapia é a utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), num processo sistematizado de forma a facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e organização de processos psíquicos de um ou mais indivíduos em ordem à recuperação das suas funções (mentais, físicas ou emocionais), no desenvolvimento do seu potencial e na aquisição de uma melhor qualidade de vida*”.

A musicoterapia é a utilização da música e/ou dos seus elementos constituintes (ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um paciente ou grupo, num processo destinado a facilitar e promover a comunicação, relacionamento, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos

⁶ Termo criado por Bernard Rimland, em 1978, no artigo “Psychology Today” para descrever pessoas com autismo com competências especiais ou talentos excepcionais, incluindo a Música.

relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais e sociais e cognitivas. A musicoterapia procura desenvolver o potencial do indivíduo e/ou restaurar funções afetadas para que ele alcance uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento (World Federation of Music Therapy, 2014)

Etimologicamente falando, “musicoterapia” é uma má tradução do inglês, onde o adjetivo (“música”) precede o substantivo (“terapia”). A tradução correta seria a de “terapia através da música”.

Segundo Rodrigo (2008, p. 17), *“a musicoterapia é um processo dirigido a um fim, em que o terapeuta ajuda a acrescentar, manter ou restaurar um estado de bem-estar, utilizando experiências musicais”* sendo que *“as relações desenrolam-se através delas, como fortes dinâmicas de mudança”*.

A intervenção envolve atividades musicais que podem ser feitas individualmente ou em grupo, num processo planejado e continuado no tempo, organizado com a intenção de expandir o desenvolvimento e a “cura” durante o tratamento e colocado em prática por profissionais. O processo de envolvimento mútuo entre som/ser humano destina-se especialmente a pessoas com diversas problemáticas, não dependendo de qualquer faixa etária (idosos, adultos, adolescentes), em instituições de saúde física e mental, de educação, de intervenção comunitária e reabilitação.

Tal como defende a *“National Association for Music Therapy”* (NAMT), *“o uso da música na obtenção de objetivos terapêuticos: a restauração, manutenção e aumento da saúde tanto física como mental. É também a aplicação científica da música, dirigida pelo terapeuta num determinado contexto para provocar mudanças no comportamento. Estas mudanças facilitam à pessoa o tratamento que deve receber a fim de que possa compreender-se melhor a si mesma e ao seu mundo, para poder ajustar-se melhor e mais adequadamente à sociedade”* (Rodrigo, 2008, pp. 20 e 23).

Igualmente para Bruscia (1987) a musicoterapia é um processo dirigido a um fim, naquele em que o terapeuta ajuda o paciente a acrescentar, manter ou restaurar um estado de bem-estar, utilizando experiências musicais e as reações que se desenvolvem através delas, como forças dinâmicas de mudanças.

Neste sentido, o objetivo principal é ajudar o indivíduo a alcançar a saúde e qualidade de vida, exercendo impacto sobre o “eu” do doente, provocando efeitos biológicos desejados e eliminando patologias ou dificuldades, uma vez que a

musicoterapia não é apenas uma disciplina paramédica que utiliza o som, a música e o movimento para originar efeitos positivos nas pessoas. Os sons podem causar vários efeitos no organismo como: “*stress, ansiedade ou raiva; angústia e depressão; alegria e emoção; relaxação e equilíbrio psíquico*” (Ferraz et al., 2009).

Na opinião de Rodrigo, (2008, p. 18), “*a musicoterapia é uma arte e uma ciência com arte. (...) Mas, acima de tudo, a musicoterapia é um caminho descoberto, ao longo do processo terapêutico da música, que explora a dimensão humana em toda a sua complexidade para abrir canais de comunicação e cuja ramificação tem possibilitado novas e sólidas perspectivas de intervenção*”.

Os diferentes efeitos fisiológicos dos estímulos musicais demonstram que é possível modificar, através da música, os estados emocionais nas pessoas. Uma vez que a música provoca diferentes estados de espírito: desperta, modifica e transforma o ser humano em variados estados de ânimo e/ou sentimentos.

De acordo com Rodrigo (2008, p.25), “*a musicoterapia, pela sua qualidade não-verbal, tem acesso a todos os níveis de funcionamento humano, fisiológico, intelectual e emocional*”.

Neste sentido, a música tem vindo a ser apontada como um recurso terapêutico complementar que abrange diversos níveis, produz vários efeitos no ser humano sentidos com maior ou menor intensidade a nível fisiológico, psicológico, intelectual, social e mesmo espiritual. Assim como atua sobre a bioquímica do nosso organismo, também produz variações no ritmo cardíaco, respiratório e na resposta galvânica da pele. Convém dizer que estas variações dependem da inter-relação entre os diferentes elementos⁷ da música, sendo que o elemento mais próximo da emoção, da afetividade é a melodia. Por outro lado, o ritmo transforma o organismo produzindo efeitos de relaxação, energia e até mesmo sono. O timbre, por sua vez, repercute efeitos a nível emocional, a harmonia através do encadeamento de acordes dissonantes produz inquietude e ansiedade ou paz e equilíbrio. A altura parece estar relacionada com o estado de ânimo: quando os sons são graves atraem-se sentimentos de tristeza e quando são agudos invoca-se a alegria.

A dança pode ser utilizada como método nas sessões, uma vez que os povos mediterrâneos, como o nosso, têm tendência a associar a música com a dança. Dado que

⁷ Melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre e intensidade.

esta não é mais do que a tradução corporal e emocional da musical. Poch Blasco (1999) define a musicoterapia como a aplicação científica da arte da música e da dança com finalidade terapêutica, para prevenir, restaurar e acrescentar a saúde tanto física como mental e psíquica do ser humano, através da ação do musicoterapeuta.

Segundo Amaral (1978, p. 165), *“a musicoterapia é um tratamento através da música que estimula no paciente uma atividade interior e exterior, psíquica e física, com a finalidade de comunicação e integração social”*. Identicamente Brésica (2003, p. 50), *“a música é um veículo expressivo geralmente para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada também para melhorar a coordenação motora (...) também é usada para ensinar controlo de respiração”*.

“A Musicoterapia é uma modalidade terapêutica que utiliza a música enquanto som e movimento, com o objetivo de abrir canais de comunicação que permitam um melhor relacionamento do paciente consigo mesmo e com o seu ambiente, desenvolvendo seus aspectos, bio-psico-sociais de modo a possibilitar sua (re)integração na sociedade” (Costa, 1995, p. 32).

As crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo apresentam uma «desconexão» em relação ao ambiente que as envolve, permanecem ausentes na sua presença, rítmicas nos seus rituais e nas suas estereotípias, harmónicas nas suas desarmonias, melódicas nas suas ecolalias e nos seus gritos.

Face a esta sua «desconexão», a música, através da libertação emocional evoca, provoca, desenvolve e cria fantasias, libertando estados emocionais capazes de expressar sentimentos de amor, ódio, alegria, tristeza, etc. Reforça a identidade, o auto-conceito, promove a expressão verbal e favorece a imaginação. Como defende Rodrigo (2008, p. 28) *“a música é uma linguagem universal de sentimentos”*.

Relativamente ao envolvimento das crianças com autismo com a música, especialmente nas primeiras etapas, estas podem recusar ou ignorar qualquer tipo de contacto com outra pessoa, inclusive com o musicoterapeuta. No entanto, um instrumento musical pode servir de intermediário efetivo entre o paciente e o musicoterapeuta, oferecendo-lhe um de contacto inicial. Por outro lado, a musicoterapia pode ser efetiva em reforçar e mudar o comportamento social da criança com autismo.

Na área da comunicação, facilita-se o processo de vocalização, estimulando o processo mental relativamente a aspetos como concetualização, simbolismo e compreensão. Visa-se assim, como objetivo principal, que a música "abra um canal de comunicação" com a criança, quer seja através do olhar, do toque (nos instrumentos) ou da escuta (perceção dos estímulos sonoros).

Adicionalmente, regula o comportamento sensitivo e motor, o qual está frequentemente alterado na criança com autismo. Neste sentido, a música com atividade rítmica é efetiva em reduzir comportamentos estereotipados. Igualmente, a musicoterapia facilita a criatividade e promove a satisfação emocional. Este aspeto leva-se a cabo através da liberdade do indivíduo no uso de um instrumento musical, à margem do tipo de sons que podem sair dele (Padilha, 2008).

Berti (2002) salienta a importância de trabalhar a voz e utilizar técnicas de desenvolvimento que ofereçam uma melhoria na respiração, no relaxamento do corpo e na liberdade das expressões vocal e corporal, uma vez que alguns indivíduos manifestam uma desigualdade na intensidade do som, pois os que apresentam uma sonoridade menor, usualmente, manifestam problemas de bloqueio emocional, chegando o autor à conclusão, que a altura e a intensidade deverão ser conceitos a trabalhar, na medida em que a voz deva ser desenvolvida para que não exista uma tensão muscular e para que o indivíduo se expresse melhor vocalmente.

Segundo Beineke (2001), a música persuade a pessoa de duas formas: direta e indireta. Através do seu efeito sonoro, a música chega às células e aos órgãos, de uma forma direta, e indiretamente, através do campo emocional o que, por sua vez, influencia o corpo, despertando a ocorrência de tensões ou descontrações. Para este autor, à semelhança de outros supracitados, a música está ligada ao ser humano, e sem ela o mundo tornar-se-ia vazio.

A criança com autismo aprende a controlar os seus movimentos, adquire sentido rítmico que o ajudará na leitura e na escrita. Deste modo, atividades como a dança, a mímica, a execução de uma coreografia, o bater palmas, o marcar a pulsação com vários níveis corporais, são de extrema importância para o desenvolvimento da sua coordenação motora.

Relativamente ao domínio sócio afetivo, quando a criança com autismo participa em atividades musicais quer apenas com o musicoterapeuta quer no grande grupo,

favorece o processo da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Para Snyders (1994), é fundamental a inclusão de atividades através de jogos musicais, de musicalização que busquem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir e comparar os sons, de forma a identificá-los. Para o autor, devem ser trabalhados o conceito da altura, som agudo e grave; a intensidade, forte e fraco ou a duração som longo e curto.

No que se refere aos jogos musicais, Brécia (2003) ressalta que estes podem ser de três tipos, de acordo com as fases do desenvolvimento da criança. No tipo sensório-motor, as atividades relacionam-se entre o som e o gesto. A criança expressa-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. No tipo simbólico, o som adquire a função de ilustração, de sonoplastia⁸, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem. No jogo de regras, é dada primazia à socialização e à organização. A criança escuta-se a si própria e aos outros, esperando pela sua vez de cantar ou tocar.

De uma forma geral, a música atinge primeiramente a emoção e mais tarde as reações físicas, como a marcação do ritmo. Deste modo, a pessoa com autismo poderá interagir com o outro. De acordo com Barreto e Silva (2004) e Weigel (1988), as atividades musicais são um auxílio no desenvolvimento do domínio cognitivo, a comunicação e linguagem, no domínio sócio afetivo, a socialização, e no domínio psicomotor, a psicomotricidade. Os autores consideram que, no domínio cognitivo, ao nível da comunicação e do uso da linguagem, a música estimula a criança permitindo desenvolver os seus sentidos, uma vez que ao entrar em contacto com o mundo sonoro, a criança desenvolve a sua acuidade auditiva, canta ou imita sons do meio ambiente, ficando mais próxima do mundo que a rodeia.

Segundo Bruscia (2000, p. 71), *“a música não é apenas um som não-verbal, ela pode incluir palavras, movimentos e imagens visuais, sendo assim, ela não comunica apenas algo que é exclusivamente musical, mas também enriquece e amplia outras formas de comunicação verbal e não-verbal”*. Ainda parafraseando o autor, (2000, p. 81), *“[...] a aprendizagem da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”*.

⁸ Sonoplastia é a comunicação pelo som, abrangendo todas as formas sonoras - música ruídos e fala, recorrendo à manipulação de registos de som. A sonoplastia estabelece uma linguagem através de signos e significados.

Snyders (1994), considera que a criança precisa de ser sensibilizada para o mundo sonoro, a fim de aumentar a memória e a atenção, pelo que devem-se oferecer atividades que colaborem para a evolução da inteligência e do pensamento, sendo fortalecidas práticas ligadas à música e à dança, pois a música desempenha um papel funcional na transformação do ato de aprender de uma forma lúdica. A música e a dança despertam emoções que harmonizam o metabolismo, interferem na receptividade sensorial e reduzem os efeitos do cansaço ou poderão provocar o efeito de excitação, caso não sejam cuidadosamente escolhidas, de acordo com o que se pretende.

Segundo Bréscia (2003), devido às diferenças entre crianças com autismo, não existem regras universais sobre como se deve aplicar a terapia musical. Algumas crianças podem reagir positivamente a certa técnica, enquanto outras podem fazê-lo negativamente. A música pode ser um instrumento muito poderoso para romper padrões de isolamento ao prover um estímulo externo mas por outro lado, a terapia musical pode criar uma sobrecarga no sistema nervoso de algumas pessoas com perturbação do espectro do autismo e aumentar as reações de autoestimulação.

A música atua e estimula no cérebro exatamente onde a pessoa com autismo tem dificuldades, podendo trabalhar de forma adequada e ampliar o seu potencial. Cada um é único e especial, por isso cabe ao professor/musicoterapeuta perceber, valorizar, respeitar e aprender com ele. Os objetivos variam conforme as necessidades individuais. Para as sessões de musicoterapia são utilizados instrumentos musicais variados, objetos sonoros adaptados, computador e programas de atividades musicais e músicas, dvd's, cd's e tudo o que levar a uma melhor interação e a atingir os objetivos estabelecidos. A musicoterapia não pode curar, mas com certeza pode ajudar muito na melhoria da qualidade de vida e da interação (Padilha, 2008).

O autista pode ampliar a sua capacidade de integração social e pouco a pouco adquirir mais autonomia, através das experiências musicais e relações estabelecidas através dela (Costa, 1989).

A musicoterapia permite educar ou reeducar a criança com autismo dentro das suas possibilidades pois, sem comunicação, não há desenvolvimento. *“A música, nas suas mais diversas formas de expressão, é capaz de contribuir para a estimulação das inteligências múltiplas, auxiliando para uma aprendizagem mais eficiente, prazerosa,*

interferindo positivamente na auto-estima do indivíduo, respeitando a sua singularidade” (Pflüger, 2009, p.1).

2.1. Métodos em Musicoterapia

Tal como já foi aludido, em musicoterapia, as atividades musicais fazem parte do processo terapêutico.

Rodrigo (2008, pp. 130-133) refere a existência de dois métodos gerais básicos fundamentais no processo terapêutico que são: *ativos* ou *criativos* e *passivos* e *recetivos*.

De acordo com Blasco (1999, p.130 cit. por Faria, 2001, p. 35): “*a denominação de ativo ou passivo responde ao facto de implicar uma ação externa ou interna por parte do indivíduo. Os métodos ativos implicam ação visível como tocar um instrumento, dançar, cantar, etc. Ao invés, os métodos passivos ou recetivos não parecem comportar ação externa ou física, como a audição de música, isto é, supõem, logicamente, uma atividade interna e essencial ao poder de provocar mudanças no estado de ânimo*” (Faria, 2001, p. 35).

Os métodos *ativos* ou *criativos* implicam uma ação externa/interna visível, um ato criativo do sujeito, estando este ativamente envolvido pelo movimento, por exemplo, no canto, na improvisação vocal, na dança, na prática instrumental, etc. Os métodos são, por exemplo, a *improvisação musical de Schmoltz* (expressão livre através do canto, da dança ou dos instrumentos musicais), o *diálogo musical* (diálogo entre duas ou mais pessoas, onde se expressam sentimentos, emoções), a *técnica projetiva de Crocker*, (uma visão da música como elemento projetivo da personalidade em que a música, os sons, fantasias, elementos irracionais, evocam medos); o *método de Nordoff-Robbins* (desenvolvido apenas com crianças, avaliação da improvisação musical através de uma caracterização de respostas – resposta compulsiva, etc.), o *psicodrama musical de Moreno* (método de psicoterapia de grupo), etc. Dentro dos métodos ativos, encontra-se também o método do compositor Carl Orff (já apontado anteriormente), baseado na aproximação da música à criança pelo ritmo, sendo importante que a criança tenha uma linguagem musical (teoria) antes de tocar um instrumento. O método ativo

comporta uma atitude de escuta e também uma atitude de se exprimir pelos sons. Nas técnicas ativas intervêm a audição, a voz, o corpo inteiro, o meio e os objetos sonoros.

Os métodos *passivos e recetivos* envolvem uma ação interna (não visível) em que o denominador comum é a *audição musical* (técnica de escuta ou recetiva, podendo realizar-se através de música gravada ou ao vivo, cujo objetivo fundamental é entrar em contacto com o humor do indivíduo bem como estimular a imaginação, a criatividade, recordar e promover a expressão de sentimentos), *viagens musicais* (i. é, viagens realizadas com a imaginação), *o relaxamento psicomusical*, *a técnica «Guided Imagery and Music»* (provoca emoções e imagens, um estado de relaxamento que se consegue predominantemente com a música erudita, em que o indivíduo se vai entranhando pouco a pouco na sua experiência interna). Como refere Lecourt (1980 cit por Sousa, 2005, p. 144) “*o sujeito não está passivo mas ativo: o seu recurso ao imaginário permite a emergência fantasmática e pulsional num estado próximo do sonho acordado. A música é um material de significado fluido, ambíguo, que o sujeito recebe como deseja, sem qualquer limitação imposta à sua imaginação*”.

Compreende-se assim, que a música tem qualidades terapêuticas importantes e delas se serve precisamente a musicoterapia. Evidencia-se também os efeitos psicológicos dos instrumentos, permitindo obter resultados sobre a sua utilização nas sessões de musicoterapia.

II – A Investigação

Antes de mais, é importante mencionar o que se entende por investigação, uma vez que esta parte se refere a todo o processo de pesquisa, bem como a todo o procedimento de um professor/investigador.

O termo investigação “*deriva da palavra latina investigatio (in + vestigium) significado de uma ação de entrar e vestigium, correspondendo a vestígio, marca, sinal*” (Sousa, 2009, p.11). Segundo o mesmo autor, investigar é “*procurar descobrir*”. (2009,p.11).

Capítulo I - Estudo Empírico

1. Problemática e o objeto de estudo

Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática que causa inquietação e que, por consequência, exige uma explicação ou, pelo menos, uma melhor compreensão do fenómeno estudado (Fortin, 1999).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a problemática constitui, efetivamente, o princípio de orientação teórica da investigação, dando à inquirição a sua coerência e potencial descoberta e “*deve ser claramente apresentada, porque constitui os alicerces da investigação*” (pp.104-105).

O presente estudo, baseia-se no paradigma da investigação qualitativa fundamentada em dois domínios: a Perturbação do Espectro do Autismo e a Música.

O autismo é uma perturbação grave do desenvolvimento humano, que afeta a educação da criança através de várias dificuldades ao nível da comunicação, integração e comportamento, manifestando-se ao longo de toda a sua vida.

A Música tem efeitos benéficos incontestáveis na generalidade das pessoas. Ora, se em pessoas ditas “normais” a sua ação é indiscutível, em indivíduos com

dificuldades de comunicação, os seus efeitos serão tão ou mais significativos, quanto mais não seja, como forma de melhorar a qualidade de vida destas pessoas.

Através deste estudo pretende-se investigar de que forma a música pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com a Perturbação do Espectro do Autismo.

“A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005, p.68).

Entender o problema da comunicação, da socialização e do comportamento em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo conduz à questão orientadora:

Em que medida a música vai influenciar o desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo?

2. Modelo de Investigação

O presente trabalho científico baseia-se no paradigma da investigação qualitativa, tratando-se de um estudo de caso.

Tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008, p.31), *“uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”* caracterizando-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.

Uma investigação qualitativa é essencialmente descritiva e indutiva. Este tipo de inquirição é adequado ao estudo de problemas e casos de uma forma aprofundada, analisando, desta forma, os comportamentos, os valores e/ou atitudes dos intervenientes. De acordo com Cavaye (1996), a investigação qualitativa está interessada em apurar os significados e o entendimento de um determinado fenómeno, não se preocupando em primeiro lugar com a sua medição.

A investigação qualitativa insere-se na fonte direta de dados, em que o investigador é o instrumento principal, na medida em que os dados são recolhidos e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto (Bogdan & Biklen, 1994). As ações são compreendidas, quando observadas no local da ocorrência, com perda de significado fora do contexto. Tal como referencia Geertz (1973, p.14) *“a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa... é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca”*.

Deste modo, o método qualitativo está associado a uma pesquisa baseada em contacto pessoal “cara à cara”, com dados verbais e observações. Os autores Bogdan e Biklen (1994, p.49) referem que a investigação qualitativa *“exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”*.

Zenita (2006) sugere que observar uma criança nas suas ações e reações quotidianas é a maneira mais natural de conhecê-la, e compreendê-la. É também uma estratégia muito empregada pelos professores e educadores no seu trabalho com as crianças pequenas e alunos especiais.

O presente estudo, tal como aludido, incide sobre a importância da música como instrumento de comunicação de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Após determinação do problema concluiu-se que a metodologia que melhor se ajustaria à investigação seria o “Estudo de Caso” pois é o mais eficaz para a concretização do estudo.

Deste modo, estudo de caso com recurso à observação direta foram o modelo e o método escolhidos para a realização desta investigação, uma vez que esta procura entender e descrever atitudes da criança em estudo.

Segundo a opinião de vários autores, pode considerar-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação adequada quando se procura conhecer, investigar ou descrever factos e contextos complexos, nos quais estão conjuntamente abrangidos diferentes fatores.

Fidel (1992) alude que o estudo de caso é um procedimento exclusivo de pesquisa de campo. Estudos de campo são pesquisas de fenómenos à medida que vão ocorrendo, sem que haja interferência por parte do investigador.

Identicamente Coutinho (2005), diz que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Hopkins (1985, p. 96) define estudo de caso como *“uma análise relativamente formal de um aspeto da vida em sala de aula”*.

Ponte (2006) considera que o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Uma das estratégias preferidas dos investigadores para aumentar a fiabilidade dos dados e, por conseguinte, das conclusões, é a triangulação, *“que consiste na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo”* (Fortin, 1999, p. 322). A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos.

Benbasat et al. (1987) revelam que um estudo de caso deve conter algumas características, como por exemplo, o fenómeno ser observado no seu ambiente natural, os dados serem recolhidos usando diferentes métodos (observações diretas e indiretas, entrevistas, registos de áudio e vídeo, notas de campo, entre outros), que devem ser analisadas uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização), que a complexidade da unidade deve ser estudada aprofundadamente, que a pesquisa deve ser administrada às diferentes etapas da investigação, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento.

Para além disso, Benbasat et al. (1987) defendem que não devem ser usadas formas experimentais de controlo ou manipulação, que o investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes, que

os resultados derivam da inclusão do observador, que podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador incrementa novas hipóteses e que a pesquisa seja envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de “o quê?” e “quantos?”.

Tendo em conta as afirmações dos diversos autores e não menosprezando um quadro de sustentação teórica, demos primazia aos conhecimentos de caráter prático, seguindo uma sequência metodológica que envolveu quatro grandes procedimentos: a observação, a descrição, a análise e a interpretação, visando assim encontrar evidências que justifiquem de que forma a música promove, influencia e contribui para a melhoria do problema da comunicação, da socialização e do comportamento numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo, realizada durante dez sessões, de forma a descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos.

3. Questões e Objetivos da Investigação

Segundo Santo (2010, p. 87), os objetivos *“são finalidades de estudo amplas e indicativas do percurso a ter em consideração em função da adequação do âmbito de análise, ao contexto da investigação, à natureza do estudo e aos requisitos mínimos técnicos que o investigador deve ter”*.

Como foi aludido no enquadramento teórico, a música é marcante na evolução dos vários domínios sendo eles o cognitivo, o psicomotor ou o sócio afetivo e particularmente no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança/jovem com autismo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a pergunta de partida é o fio condutor da investigação. Com esta pergunta, o investigador procura exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar e compreender melhor. Para desempenhar corretamente a sua função, esta pergunta, deve ser precisa, unívoca e realista, tendo sempre um propósito explicativo do que se pretende com o estudo.

Os objetivos têm como finalidade indicar o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que determina a orientação da pesquisa de acordo com os

conhecimentos estabelecidos no domínio em questão (Fortin, 1999).

Assim sendo, foi objetivo principal deste estudo, perceber de que forma a música promove, influencia e contribui para a melhoria do problema da comunicação, da socialização e do comportamento numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Como referido anteriormente, a questão orientadora do estudo é a seguinte:

“Em que medida a música vai influenciar o desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo?”

Na sequência desta questão, formularam-se objetivos gerais e específicos.

Objetivos gerais:

- Compreender o contributo da música para o desenvolvimento da comunicação e socialização numa criança com autismo;
- Promover a comunicação e a socialização por meio de atividades musicais.

Objetivos específicos:

- Analisar o contributo da música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança com autismo;
- Observar os estados emocionais que o aluno expressa aquando a realização das atividades;
- Verificar eventuais alterações comportamentais ajustadas ao contexto ou situações.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A metodologia qualitativa de investigação implica a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados, a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade.

Para Arends (1999), depois de explicitar a problemática a ser investigada, a próxima questão a ser resolvida pelo professor investigador diz respeito ao modo de recolha de informação. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação

qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “*por trás*” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Neste sentido, para os mesmos autores, o investigador deverá realizar a sua observação num contexto natural, ou seja, no quotidiano dos alunos na escola, tal como, na sala de aula, no bar, à hora de chegada e saída, bem como, fora do contexto escola (op.cit.,1994).

Partindo do princípio, que os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos, cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que convém ao objetivo de estudo e às questões de investigação colocadas.

Num trabalho de investigação, é importante obter informações de diversas fontes, de forma a caracterizar melhor o problema em estudo e a conseguir dar uma resposta fidedigna às abordagens, a partir de diversas perspetivas, podendo também utilizar os instrumentos de recolha de dados para se complementarem.

Neste sentido, o processo de recolha de dados consiste em coligir de uma forma sistemática a informação desejada junto dos participantes. Desta forma, foram utilizados para tal os seguintes instrumentos: grelha de observação, escala de verificação e notas de campo, durante a implementação do projeto e entrevista semi estruturada realizadas à docente de Educação Especial responsável pela Unidade Especializada de Apoio da Multideficiência, à docente do Ensino Regular, à Terapeuta da Fala e à encarregada de educação do Manuel antes e após a implementação do projeto.

A investigação concretizou-se na sala da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM) e na sala de música durante a intervenção.

Foram realizadas três sessões de observação na sala da Unidade de Multideficiência, no início do 2.º período do ano letivo 2015/2016, com a duração de quarenta e cinco minutos, iniciando-se as mesmas às quinze horas e trinta minutos, tendo por objetivo avaliar a interação do aluno com os seus pares e adultos e sete sessões individuais de expressão musical, com a duração de trinta minutos cada.

Notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são um registo escrito daquilo que se observa/vivencia, vê, ouve e sente. São, assim, um elemento descritivo

que auxilia o investigador no seu estudo pois organizam-se como um relato pormenorizado do que realmente aconteceu, para posterior análise as notas de campo descrevem por escrito o que o investigador observou no decurso de uma atividade.

No caso de o investigador ser um observador-participante, alguns autores (Yin,1994; Merriam,1998), alertam para esse risco mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar. As notas de campo representam, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo.

As notas de campo elaboradas neste trabalho foram realizadas tendo como base a observação da criança durante as atividades realizadas durante o estudo, a fim de se poderem constatar todas as reações da mesma ao que lhe era proposto.

Nesta investigação, as notas de campo (Apêndice n.º 11) foram utilizadas ao longo de todas as sessões, quer nos três encontros de observação naturalista, quer durante a implementação do projeto de intervenção (sete sessões), permitindo assim, registar momentos relevantes durante a participação do Manuel nas atividades.

Grelha de Observação

Para Estrela (1994, p.72) *“o observador apreende um comportamento ou uma atitude inseridos na situação em que se produziram, preocupando-se com “a precisão da situação”, sendo um dos princípios e base, a “continuidade” da observação, do seu registo.”*

Tal como referem Lakatos e Marconi (1992), neste tipo de observação há um planeamento de ações, sendo uma observação direcionada.

Para Bell (1997) a observação pode ser de dois tipos: participante e não participante, muito embora o papel do observador será de registar da forma mais objetiva, para posteriormente interpretar os dados recolhidos

Quando se planeia uma observação no terreno, a construção de um guião de observação, que inclui um conjunto de indicadores necessários para retratar o objeto de estudo, torna-se indispensável, sob pena de correr o risco de recolher informação, que não seja pertinente para o seu estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Neste atinente, foi

utilizada uma grelha de observação sistemática (Apêndice n.º 12) que possibilitou registar a caracterização do aluno em estudo de acordo com as seguintes áreas: comunicação e socialização, para que o observador soubesse o que queria desenvolver na criança.

Neste sentido, a partir das observações - registos naturalistas, mencionados nas notas de campo, foi elaborada uma grelha de observação, na qual se utilizou a «escala de sucesso»: **sim, parcialmente e não**. No caso da comunicação pretendeu-se saber por exemplo as reações de correspondência do aluno e no caso da socialização os *feedbacks* face às atividades.

Bogdan e Biklen (1994) referem, que a observação direta capta os acontecimentos no momento em que ocorrem, sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Afirmam ainda, que a observação incide sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. Desta forma, o observador tem de estar atento e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam.

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 165) consideram que *“a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é constituído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar; mas o investigador regista diretamente as informações. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada”*.

Após uma observação preliminar, foi traçada a planificação, partindo das sugestões dadas pelas intervenientes do processo educativo, professora de Educação Especial, docente do Ensino Regular e Terapeuta da Fala, e da necessidade do aluno, sendo definidos os objetivos para toda a intervenção. Tratando-se de uma sessão individual, cada sessão contou com aproximadamente trinta minutos.

A implementação da intervenção individual iniciou-se logo após as sessões de observação. De salientar, que este plano de intervenção inspirou-se na metodologia de alguns pedagogos referenciados no enquadramento teórico, tais como Dalcroze, Gordon, Orff, Wuytack, Willems e Shafer, os quais foram grandes mestres na arte da

música.

Assim, foram desenvolvidas sete sessões de expressão musical que seguiram a estrutura base defendida por estes autores. Seguindo a sugestões das outras intervenientes no processo educativo do Manuel, as sessões decorreram com base na insistência/repetição de atividades, variando apenas numa ou duas atividades.

Relativamente ao espaço na sala de aula em que foram realizadas as sessões individuais, estas decorreram numa sala de música existente no edifício do agrupamento, sala essa situada mesmo em frente à sala da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência. De referir ainda que o aluno foi sentado confortavelmente numa cadeira.

No que respeita a estratégias utilizadas, conhecer o aluno foi uma das primazias estabelecidas, de forma a instituir uma boa afinidade educativa, bem como a necessária empatia. Ir ao encontro dos interesses do aluno, questionando as restantes intervenientes sobre qual o tipo de música de preferência do discente, qual a sua rotina e o que gostava ou não de fazer. A outra estratégia teve a ver, tal como anteriormente referido, com o estabelecimento de rotinas, de modo a ajudar o aluno na organização do decurso da sessão.

Para aferir as ocorrências nestas sessões, foi igualmente utilizada a grelha de observação anteriormente descrita, mas foi também elaborada uma escala de verificação (Apêndice n.º 13) estruturada sob três qualificadores:

I – Aprendizagens

II – Comunicação

III – Socialização

Através da escala de verificação, pretendeu-se igualmente verificar a existência ou não do resultado de aprendizagem. De acordo com Fortin (1999), estas escalas visam anotar de forma sistemática a presença ou a ausência dos parâmetros definidos na grelha de observação. De salientar, no entanto, que se achou importante acrescentar alguns itens, em relação à grelha de observação, uma vez que no decorrer da implementação do projeto de intervenção, visualizamos atitudes por parte do aluno que nos propusemos investigar, as quais, deveriam ser examinadas de modo a obter uma conclusão mais assertiva acerca dos resultados.

A Entrevista

A entrevista foi outro instrumento utilizado. Como entrevista entende-se “*uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra*” (Morgan, 1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista possibilita ao investigador apresentar uma lista de temas, desenvolver questões a partir desses temas e colocá-las ao entrevistado segundo uma ordem que lhe convém (Fortin, 1999). Tanto quanto possível, o investigador permite ao interlocutor que fale abertamente, utilizando as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. Cabe ao investigador dirigir a entrevista para os objetivos de forma tão natural quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Neste sentido, após ter sido solicitada autorização aos superiores hierárquicos do Agrupamento e à Encarregada de Educação (Apêndice n.º 1), foram realizadas entrevistas às intervenientes do processo educativo do Manuel (professora de Educação Especial, professora do Ensino Regular, Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação), seguindo o guião, a fim de recolher informações que complementassem as observações naturalistas realizadas durante as três sessões antes da intervenção.

Após a concretização das atividades musicais (sete sessões), foram igualmente efetuadas entrevistas às mesmas intervenientes, orientadas por um guião (apêndice n.º 8), a fim de recolher dados que completassem as observações levadas a cabo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Bell (1997, p. 118) refere que “*a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade*”. A entrevista é essencialmente fecunda na análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que são confrontados. Permite verificar os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização; a reconstituição de um

processo de ação, de experiências ou acontecimentos do passado.

Em suma e parafraseando Bogdan e Biklen (1994), na entrevista consegue-se ter a certeza de obter dados comparáveis entre os vários entrevistados.

Registo video

Observar é um processo que integra fases para o seu desenrolar: o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (Barton & Ascione, 1984). Devido à dificuldade em sinalizar toda a informação no momento, foi importante recorrer à gravação de vídeo, registando assim todos os momentos considerados mais relevantes do processo, na tentativa de não perder dados que pudessem ser importantes. Houve um cuidado para que esta análise fosse sempre objetiva e imparcial.

Análise documental

A pesquisa documental foi outra das técnicas utilizadas, em exclusividade ou complementaridade com outras técnicas, no acesso às fontes de dados. Foram consultados e analisados os seguintes documentos disponibilizados pela docente responsável pela unidade de multideficiência e pela docente do ensino regular referentes ao Processo Individual do Aluno: Relatório da Terapeuta da Fala, Programa Educativo Individual (PEI), Currículo Específico Individual (CEI), Relatório Circunstanciado, Relatório Técnico-Pedagógico e Planificação do Processo de Avaliação.

Tal como salienta Saint-Georges (1997, p. 30), *“a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”*.

Suscetíveis de classificações diversas, os documentos, enquanto fonte de informação, são considerados dados ou informação secundária (Valles, 1997), uma vez que não se trata de informação diretamente organizada e produzida pelos investigadores para fins de investigação.

Procedimentos éticos

Qualquer investigação realizada com seres humanos deve ser avaliada sob o ponto de vista ético, ainda mais se tem como objeto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos mesmos, que no nosso caso é uma criança com autismo.

Cabe ao pesquisador assegurar que a sua pesquisa não seja mais intrusiva do que o necessário e que a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados dos mesmos seja preservada ao longo do estudo. Para além do direito ao anonimato, prezou-se, durante a investigação, respeitar também o direito à autodeterminação, a proteção contra o desconforto e o direito a um tratamento justo e leal (Fortin, 1999, p. 116).

5. Métodos de Análise de Dados

No entender de Quivy e Campenhoudt (2008, p. 224), *“os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos”* e acrescentam que *“apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações”*.

Segundo De Ketele e Roegiers (1993), a análise de dados deverá ser pertinente, válida e fiável. Pertinente porque não nos devemos enganar no tipo de tratamento a efetivar, isto é, nos objetivos da análise de dados. Deve ser válida porque devemos ter a certeza de que o trabalho realizado é precisamente aquele que nos propusemos efetuar. Deve ser fiável para nos permitir redigir conclusões consistentes.

Procedeu-se à técnica de análise de conteúdo, no sentido de se aceder à interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas, das notas de campo e das grelhas de observação e escalas de verificação, citadas no ponto anterior.

Deste modo, a análise de conteúdo teve como finalidade desvendar todos os registos (verbal ou visual) recolhidos durante o trabalho de campo com vista a uma maior compreensão de todos esses dados recolhidos, podendo incidir em diversos registos (escrito, oral, visual, sonoro, entre outros).

Segundo Guerra (2006, p.62), *“a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”*.

Neste contexto, o método de análise utilizado para as entrevistas e observações foi o categorial. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p.266), a análise categorial *“consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas.”*. Deste modo, através de um processo de seleção de dados, que foram categorizados, permitiu-nos atribuir novos sentidos ao fenómeno estudado (Bogdan & Biklen, 1994).

O primeiro passo efetuado, em relação à recolha foi o de tornar legíveis os elementos recolhidos, nomeadamente melhorando a redação das notas de campo realizadas durante as observações. O segundo passo, foi a transcrição integral das entrevistas áudio-gravadas.

No que respeita às entrevistas e observações foram construídas sinopses *“numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as grandes temáticas do guião da entrevista”* (Guerra, 2006, p.73), isto é, as categorias. Numa segunda coluna, apresenta-se o material descritivo, isto é, excertos integrais das entrevistas e registo das categorias por frequência das observações.

No que concerne às entrevistas, foram realizadas quatro grelhas de análise categorial (Apêndice n.º 4) referente ao encontro realizado antes da nossa intervenção e uma após a concretização da intervenção (Apêndice n.º 10), junto das participantes deste estudo (docente de Educação Especial, docente do Ensino Regular, Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação), possibilitando a triangulação dos dados.

Depois de todas as informações e dados recolhidos estarem devidamente organizados, procedeu-se a uma análise e interpretação dos mesmos, etapa esta conducente à discussão dos resultados e às conclusões.

6. Contexto de Estudo e Participantes

Neste capítulo descrevem-se em maior detalhe o contexto e participantes desta investigação.

É objeto de estudo, uma criança com autismo, com o nome fictício de “Manuel”, que frequentou a escola do ensino regular em regime de inclusão através da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM) do Agrupamento de Escolas N.º 1.

A investigadora, a docente titular, a docente de Educação Especial, a técnica de Terapia da Fala e a encarregada de educação integram igualmente o grupo de participantes.

Caracterização da Instituição

O Agrupamento de Escolas N.º 1 situa-se num concelho do Baixo Alentejo, uma estrutura educativa que abrange desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

Faz parte do Agrupamento de Escolas N.º 1, a Escola Secundária (Sede de Agrupamento), a Escola Básica 2/3, oito Escolas Básicas do 1.º ciclo com Jardim de Infância (EB/JI) e dois Jardins de Infância.

Neste agrupamento frequentam mil setecentos e noventa e nove alunos distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. Tem cento e setenta docentes e cem pessoas no setor do pessoal não docente.

Este Agrupamento dispõe, nas escolas principais, de Bibliotecas, de uma associação de pais e encarregados de educação. Como oferta educativa, os alunos usufruem dos seguintes projetos: Desporto Escolar de Badminton, Basquetebol, Golfe, Xadrez, Ténis de Mesa, Boccia, Futsal e Desportos Gímnicos; Educação e Saúde (PES); Plano Nacional de Leitura; Epis (Empresários pela Inclusão Social); Astronomia e o projeto *Todos Juntos Podemos Ler*.

Caracterização da Sala de Apoio Especializado

A sala da UEAM situa-se no rés-do-chão do edifício da Escola Básica 2/3. O acesso principal faz-se pelo exterior, através de uma porta mesmo ao lado desta sala. Também tem um acesso direto para o interior do bloco A, através do qual os alunos se dirigem às salas de aula, refeitório, papelaria, serviços de secretaria, sala da direção e casas de banho. A sala tem duas grandes janelas de vidro e uma disposição física que segue o Método TEACCH.

Ao nível de material, existe algum software educativo e material didático adquirido pelo Agrupamento.

Caracterização da Sala de Música

A escola onde foi desenvolvido o projeto de investigação, a Escola Básica 2/3, tem duas salas de música, uma situada no rés-do-chão e outra no 1.º andar. O trabalho desenvolvido com o Manuel foi efetuado na sala do rés-do-chão, mesmo em frente à sala da UEAM.

Caracterização dos docentes e Terapeuta da fala

A docente do ensino regular, do sexo feminino, tem quarenta anos de idade e é licenciada com o curso de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico-Variante de Matemática. A docente trabalha na área há dezanove anos e com o Manuel há três anos.

A docente de Educação Especial, do sexo feminino, tem cinquenta e três anos de idade. Formada com o curso do Magistério Primário e com o Curso de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.) em Necessidades Educativas Especiais. Trabalha na área de especialização há trinta e três anos. Trabalha com o Manuel há três anos.

A Terapeuta da Fala, identicamente do sexo feminino, tem vinte e oito anos de

idade e é licenciada em Terapia da Fala há quatro anos. Trabalha com o Manuel há dois anos.

Caracterização do grupo turma

O grupo turma onde o Manuel está inserido no ensino regular, é constituído por vinte crianças, doze das quais são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades que variam entre os oito e os dez anos. De salientar que o aluno frequenta o ensino regular somente nos períodos da manhã, no período compreendido entre as 9h e as 11h 30m, sendo transportado de seguida de taxi para a UEAM, onde almoça, descansa e desenvolve atividades.

O grupo da UEAM onde o aluno se encontra inserido durante o período da tarde, é constituído por seis crianças, quatro das quais são do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e catorze anos. Destes, todos se encontram inseridos em turmas do ensino regular à exceção das duas alunas: uma irá frequentar o 1.º ano do 1.º Ciclo no próximo ano letivo e outra frequenta a Unidade de Multideficiência a tempo inteiro.

Caracterização do aluno

História pessoal

O Manuel é filho único de um jovem casal, surgindo de uma gravidez planeada e muito desejada durante o ano de 2006.

Segundo a mãe, a gravidez foi vigiada durante a qual perdeu líquido amniótico entre a 10ª e 24ª semana, havendo necessidade de se deslocar para o Hospital duas vezes por semana. Às 37 semanas, após estar a perder líquidos, foi-lhe induzido o parto – parto eutócico com índice de APGAR de 9 e 10, peso de 2,825Kgs e 46 cm.

Após o nascimento, a 08/10/2006, apresentou icterícia neonatal ficando

hospitalizado por 10 dias para fototerapia.

Foi um bebé que chorava dia e noite, que tinha cólicas e muita prisão de ventre, que mamava e constantemente vomitava, tremia muito e nem ao colo se acalmava.

O primeiro ano do Manuel foi marcado por dificuldades motoras (não conseguia segurar a cabeça, não se sentava, não rebojava) e no sono grande agitação (até aos 2 anos não chegava a dormir mais do que 1 a 2 horas seguidas). Era uma criança que chorava muito e que era difícil de consolar.

Aos 18/30 meses foi submetido a um programa intensivo de fisioterapia, o qual a partir do mesmo, começou a ter controlo cefálico, sentar, gatinhar e andar.

Por volta dos 4/5 anos através de um programa intenso de fisioterapia, adquiriu a marcha independente.

As primeiras vocalizações surgiram aos 4 anos, passando aos poucos a fazer reduplicação silábica e utilizar-se de gestos e da mão do adulto para atingir os seus objetivos. O Manuel verbaliza pequenas palavras soltas a pedido: *mamã, papá, avô e água*. Os adultos comunicam com ele de forma normal porém ele expressa o que quer através de gestos, nomeadamente o de puxar o adulto.

Na alimentação necessita de apoio, come sozinho a fruta e o pão, necessitando de ajuda na sopa e no segundo prato.

Iniciou o treino do bacio/sanita no decorrer do ano de 2013, o qual o Manuel durante os primeiros meses recusava.

De referir que segundo o Programa Educativo Individual (PEI), a família demonstrou inicialmente uma grande ansiedade pela problemática do Manuel, tentando encontrar respostas junto de vários especialistas, recorrendo a diversos Centros/Clinicas, nomeadamente: CADIN, Diferenças, Clínica de Reabilitação em Guimarães, Hospital da Luz, Hospital de S. Bernardo e Hospital Garcia de Orta, tal como se encontra descrito na sua história clínica, porém as respostas obtidas nunca a satisfizeram.

Fruto da procura de uma resposta, nomeadamente por parte da mãe e da ausência de apoio por parte da figura paterna nesta busca, os pais do Manuel começam a ter crises conjugais, perturbações essas, que levaram a um divórcio. Durante essa instabilidade matrimonial, o Manuel, segundo a mãe, passou por uma fase de revolta perante a figura paterna, revolta essa já superada.

Hoje, denota-se que o Manuel é uma criança meiga, que gosta muito de receber afetos por parte dos adultos.

História clínica

Relativamente às hipóteses diagnosticadas, aos 12 meses foi avaliado por um neuro pediatra, mas os exames foram inconclusivos. Aos 18 meses foi avaliado sendo diagnosticado uma *“perturbação da coordenação motora”*. Em 2008 foi avaliado pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN), onde lhe foi diagnosticado *“algumas características compatíveis com uma possível perturbação do espectro do autismo”*. Aos 4 anos foi avaliado com resultados baseados segundo os critérios do DSM-IV-TR (Manual de Desenvolvimento e Estatística das Perturbações Mentais) *“manifestação de uma perturbação do espectro do autismo”*. A avaliação mais recente realizada ao Manuel foi elaborada pela Clínica Neuro pediátrica CHS-CIREN, concluindo que o Manuel *“apresenta um atraso significativo nas áreas de competências visuais, audição, fala e linguagem (comunicação) e também autonomia e desenvolvimento cognitivo. Também apresenta défices ao nível da motricidade e da interação social. Apresenta sintomas comportamentais como hiperatividade, falta de atenção/concentração e birras. Impressão diagnóstica: Lesão estática do Sistema Nervoso Central, de causa pré-natal, possível transtorno genético”*.

História escolar

Segundo informação constante no seu PEI, o Manuel foi sinalizado ao Projeto de Avaliação e Intervenção Precoce (PAIP) em outubro de 2007, pela mãe, por constar que algo se passaria com o seu educando. Este apoio durou pouco tempo, cessando em 12/02/2008, pois segundo a mãe estaria a ser apoiado pelos técnicos do CADIN, pondo no entanto a hipótese do Manuel voltar a ser apoiado pelo PAIP. Posteriormente foi integrado numa Creche particular, onde permaneceu alguns meses. Em fevereiro de 2009, a mãe procurou novamente o apoio do PAIP, onde passou a beneficiar de apoio pedagógico três vezes por semana e semanalmente de apoio em terapia ocupacional

(Snoezelen), sendo estes apoios prestados por técnicos do PAIP. Por opção familiar, o Manuel frequentou, em simultâneo, terapia da fala numa clínica particular.

Segundo a Planificação do Processo de Avaliação (recolha de informação por referência à CIF), o aluno começou a frequentar a Creche e Jardim de Infância em fevereiro de 2009, tendo-se revelado muito difícil inicialmente a sua adaptação: chorava durante quase todo o dia, com muitos vômitos, rejeição aos alimentos, ausência de interações com os seus pares e fazendo períodos de sono ao colo de 10/15 minutos. Após um mês, aos poucos o seu comportamento começou-se a alterar, passando a explorar os brinquedos e a interagir com os seus colegas e com os adultos.

Passou a estabelecer contacto visual (por alguns períodos de tempo) com adultos da sua eleição. Alimentou-se com mais facilidade e adormecia ao colo, sendo depois passado para o catre, no entanto, o aluno ainda não se enquadrava na vida diária da sala de aula.

O Manuel durante este período escolar não fazia o controlo dos esfíncteres, apresentava dificuldades na linguagem compreensiva (nem sempre reagia ao seu próprio nome), na linguagem expressiva, não utilizava palavras com significado e comunicava com vocalizações e gestos/puxões. Apresentava uma marcha pouco coordenada e demonstrava forte oposição quando não queria realizar as tarefas e/ou regras de sala de aula.

No decorrer dos anos 2009/2010 a sua adaptação melhorou, estabelecendo laços afetivos com os adultos, preferindo estes, às crianças da sua idade.

O tempo de choro foi diminuindo e foi-lhe introduzida a alimentação sólida. No decorrer deste tempo letivo existiram períodos de ausência por motivos de doença, verificando-se que após o seu regresso evidenciava comportamentos de inadaptação, tendo regredido nalgumas competências anteriormente adquiridas.

No ano de 2011/2012, continuou inserido no mesmo grupo/turma, no entanto verificaram-se retrocessos no seu desenvolvimento. Estava constantemente a choramingar, deixou de fazer uma alimentação sólida e demonstrava pouco interesse pelas atividades, só as desenvolvendo com a persistência do adulto, interagindo somente com o adulto nesses momentos.

Foi uma criança pouco assídua, por motivos de férias com os pais e por doença (exames/consultas médicas e infeções respiratórias). Neste ano letivo, o Manuel

continuava a não fazer o controlo dos esfíncteres, apresentando igualmente dificuldades na linguagem compreensiva e na linguagem expressiva, comunicando apenas com vocalizações e gestos/puxões. Continuou a apresentar uma marcha pouco coordenada e apresentava forte oposição às tarefas diárias da sala de aula, continuando assim a não seguir as rotinas de sala de aula.

Durante a sua estada no Jardim de Infância, nomeadamente no último ano da sua permanência, 2012/2013, foi-lhe realizado: um relatório elaborado pela Terapeuta da Fala, o Relatório Técnico-Pedagógico (por referência à CIF), o Programa Educativo Individual (PEI), o Currículo Específico Individual (CEI), um Relatório Circunstanciado e uma Planificação do Processo de Avaliação.

Foi efetuada uma análise aos documentos referidos, e um estudo comparativo nos PEI e CEI do Manuel durante os anos de 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016, observando-se que o Manuel apresenta dificuldades nos seguintes aspetos a seguir descritos: ao nível da ***“aprendizagem e aplicação de conhecimentos”*** apresenta, dificuldade moderada em ***“observar”***, manifesta agrado em observar os colegas a brincar; ***“ouvir, evidencia gosto em ouvir diferentes entoações”***; ***“focar a atenção no toque, face e voz humanos”***, denota gosto em tocar na face dos adultos prestando alguma atenção nas diferentes alterações do tom de voz.

Dificuldade grave nas ***“Outras perceções sensoriais intencionais”***, verificando-se que ***“apenas gosta de tocar na face dos adultos, com os quais criou empatia”***; ***Imitar***, demonstra muitas dificuldades; ***“Aprender através da interação com os objetos”***, verifica-se que o Manuel ***“bate com os objetos, com os blocos e “brinca” com carrinhos e outros brinquedos sem aparente intencionalidade”***; e em ***“Adquirir competências básicas”***, nos quais se encontra numa fase muito inicial.

No que se refere à ***“comunicação”*** apresenta: dificuldade ligeira em ***“Responder à voz humana”***, onde o comportamento do aluno ***“altera-se consoante o nosso tom de voz”***. Dificuldade grave em ***“Compreender mensagens faladas simples”***, verifica-se que o Manuel ***“não responde com palavras às mensagens e a pedidos “dá-me” e a ordens “não” e “vem cá” de forma consistente através de ações”***; ***“Comunicar e receber mensagens usando a linguagem corporal”***, onde revela muitas dificuldades em ***“compreender gestos e o significado das expressões faciais”***.

Na ***mobilidade*** manifesta: dificuldade moderada em: ***“Mudar a posição básica***

do corpo”, onde se observa que tem dificuldade em mudar de posição e não consegue “passar de ajoelhado ou sentado no chão para pôr-se em pé, sem apoio”; **andar**, onde apresenta dificuldade em “andar distâncias um pouco mais longas e andar em superfícies diferentes e nem contornar obstáculos”.

Nos **auto-cuidados** salienta-se dificuldade completa nos “**Cuidados relacionados com os processos de excreção**, verifica-se que não tem controlo em esfíncter vesical e anal, nem dá qualquer indicação ou sinal da necessidade de o fazer ou que já o fez”.

O Manuel ao nível das **funções mentais** apresenta: deficiência moderada nas “**Funções emocionais**”, demonstra afeto pelos adultos com quem estabelece empatia, “abraçando e passando as mãos na face. Demonstra o seu estado de humor com lamúrias, choro, vômito (por vezes apenas o provoca) e agitação motora”.

Deficiência grave nas “**Funções intelectuais**”, apresenta um “*défice cognitivo grave e limitações muito acentuadas/totais no funcionamento adaptativo, em todas as áreas (exemplos: comunicação, cuidados próprios, competências sociais interpessoais, competências académicas funcionais, seguranças, etc)*”; nas “**Funções psicossociais globais**”, o aluno denota “*alguma intencionalidade comunicativa*”. De forma elementar, por vezes, toma a iniciativa de interagir com os adultos, com quem convive assiduamente, para satisfazer os seus “*quereres*” e muito “*esporadicamente reage intencionalmente quando abordado*”; nas “**Funções da atenção**”, durante a realização das tarefas propostas tem muita dificuldade em manter “*níveis satisfatórios de atenção que permitam a concentração pelo período de tempo necessário à sua execução, revelando dificuldades acentuadas em focalizar e sustentar a atenção nas tarefas*”; nas “**Funções da memória**”, aquando das aprendizagens mais básicas necessita de muita “*sistematização e repetição, muito intensiva, do que se pretende que assimile, retenha e recorde*”; no “**Controlo psicomotor**”, manifesta “*acentuada agitação e inquietação motora, levantando-se, permanentemente da cadeira ou do tapete, não conseguindo permanecer o tempo necessário para a execução de uma tarefa*”; “**nas funções mentais da linguagem**”, emite “*sons mas não associados a objetos*”. Quando quer determinada “*coisa*” puxa o adulto e leva-o até ela.

Ao nível das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento apresenta: deficiência moderada nas “**funções de reações motoras**

involuntárias”, observam-se dificuldades no “*equilíbrio dinâmico, mais notórias uns dias que outros*”; nas “*Estereotípias e perseverança motora*”, costuma saltar a pés juntos no mesmo local, enquanto faz “*flapping*”; “*Funções relacionadas com o padrão de marcha*”, apresenta uma “*marcha com descoordenação, sendo mais saliente uns dias mais que outros*”.

No que se refere aos **fatores ambientais**, nomeadamente ao nível dos “**Produtos e tecnologias, os medicamentos**” são facilitadores moderados, já que se tem verificado que a medicação é alterada com frequência, não se conseguindo, por vezes, ver quais os efeitos de determinada medicação; os “**Produtos e tecnologias gerais para a educação**”, são facilitadores moderados, uma vez que o aluno demonstra algum interesse pelo computador, gostando de observar imagens e ouvir sons, durante um curto espaço de tempo.

Ao nível do “**apoio e relacionamento**”, a família próxima revela-se um “*facilitador substancial*”, uma vez que é interessada por acompanhar o Manuel às diversas consultas médicas, de forma a encontrar resposta satisfatória para as suas expectativas; os “**Profissionais de saúde e os outros profissionais**”, funcionam como “*facilitador substancial*”, uma vez que tem existido da parte de todos colaboração e esforço no sentido de proporcionar um conjunto de respostas a nível de saúde e ambiente educativo de acordo com as suas necessidades.

Como medidas educativas a implementar, o aluno beneficia das seguintes alíneas:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado
- b) Adequações Curriculares Individuais
- d) Adequações no Processo de Avaliação

Como Medidas a adotar, os relatórios fazem referência que o aluno deverá beneficiar de: turma reduzida; Modalidades específicas de educação, a aplicar: Art. 26.º Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência. A aplicação destas medidas/outras respostas implica a utilização dos seguintes recursos: docente de Educação Especial – 18h semanais; Terapeuta da Fala – 2h semanais; Fisioterapia – 2h semanais e transporte diário para a deslocação da EB1 para Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência.

Como estratégias Globais e Metodológicas, os CEI aludem que se deve proporcionar ao discente: um “*ambiente calmo e securizante*”; “*desenvolver um trabalho estruturado*”; utilizar reforço positivo e diversificado de estímulos; promover o desenvolvimento de “*atividades diversificadas e estimulantes*”, que lhe despertem interesse; o uso de “*materiais adaptados às suas reais necessidades*”; utilizar um sistema de “*comunicação alternativo e aumentativo de comunicação*”; o uso de computador com software específico; desenvolver atividades do seu agrado e sempre que possível com os seus colegas; aumentar o “*grau de dificuldade das atividades*” e realizar tarefas curtas e de avaliação imediata visando manter “*o interesse, a atenção, a motivação e a concentração nas aprendizagens*”.

Aos 6 anos de idade, o Manuel foi integrado numa turma do 1.º ano no ano letivo de 2013/2014. A sua adaptação ao espaço físico, ao grupo de pares e aos adultos foi gradual.

O espaço da sala de aula encontra-se organizado em função das características e do trabalho a desenvolver pelo aluno. Assim, encontra-se criado e delimitado um espaço só para ele, onde são desenvolvidas as suas rotinas e atividades, organizadas num horário diário com imagens.

É prestado apoio individualizado ao Manuel alternado entre a docente de Educação Especial e a assistente operacional. Diariamente existem espaços para o contacto entre colegas, quer no decorrer das atividades letivas ou em situações de carácter lúdico organizadas pela professora titular da turma, que permitem que o aluno se relacione com os seus pares.

À 3.º feira e 5.º feira, o discente conta com o apoio da professora de Educação Especial, que está com ele e trabalha com o mesmo. Nos outros dias da semana, o Manuel é apoiado pela assistente operacional.

O aluno está na sala de aula das 9 horas até às 10 horas e 30 minutos. Às 10h:30m vai ao intervalo, uns dias sai do espaço escolar e vai até ao café e noutros dias mantém-se no espaço escolar a ver os colegas a brincar. Às 11 horas regressa à sala de aula até às 11 horas e trinta minutos, altura em que se desloca para a Escola Básica 2/3, nomeadamente para a sala de apoio à Multideficiência.

No período de tempo que está na sala de aula, ele participa na canção de bom dia da turma (rotina diária) e no restante tempo, realiza atividades no caderno,

nomeadamente com tarefas de expressões, pinturas, recortes e identificação no espaço destinado para o discente. Sempre que é possível, especialmente nas atividades de expressões, o Manuel realiza as mesmas interagindo com os seus pares.

Nos seus afazeres diários da sala de aula, segundo a docente do 1.º ciclo, o Manuel não gosta das atividades de recorte e identificação, ou seja, tudo o que lhe seja exigido concentração.

No primeiro ano escolar, o Manuel ria, gritava e saltava muito, mas ao longo do ano, foi-se adaptando às rotinas diárias.

A sua adaptação ao contexto escolar, permitiu-lhe conhecer o espaço e localizar alguns materiais de forma autónoma, embora segundo informação do Relatório Circunstanciado, não as localize caso sejam deslocadas de sítio.

Até à presente data, o Manuel tem vindo a desenvolver pequenos recados e tarefas, nomeadamente: *deitar papéis no lixo, acender/apagar a luz; ir buscar o caderno/arrumá-lo e pendurar/ir buscar o casaco ou o boné com ajuda.*

Identifica e localiza materiais, identifica algumas imagens, a pedido, sabe algumas partes do corpo humano e identifica os colegas da sala de aula.

Manuseia jogos e materiais com interesse.

No domínio da linguagem oral, não se registam evoluções, continuando a produzir palavras soltas a pedido: *papá, mamã, avô e água.*

No domínio da expressão plástica conhece a funcionalidade de vários materiais, o seu traço gráfico é forte e diversificado na utilização da cor, com ajuda faz o movimento da pinça correto somente por instantes.

O seu tempo de concentração nas atividades é curto e irregular.

Desde os anos letivos 2013/2014 até ao presente ano lectivo, o PEI, o CEI têm sido regularmente revistos e avaliados, consoante as dificuldades e necessidades do Manuel. No entanto, após análise dos mesmos, verifica-se que o Manuel manifesta as mesmas dificuldades, complexidades acima relatadas e que se mantêm as mesmas medidas educativas.

No espaço da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM)

A docente de educação especial, com o auxílio das assistentes técnicas operacionais, desenvolve um trabalho no âmbito do desenvolvimento da autonomia pessoal e social do Manuel, dando continuidade ao trabalho desenvolvido em contexto de turma.

No âmbito da alimentação, aos poucos o Manuel passou a comer a fruta sem ser cozida ou passada, fazendo-o às vezes sozinho. Atualmente o aluno come praticamente todo o tipo de alimentos, normalmente esmagados e por vezes misturados com a sopa, que é o seu alimento preferido.

Ao lanche gradualmente começou a comer alimentos sólidos (pão, cereais e bolachas). Aos poucos já manifesta alguma autonomia a pegar na colher para comer o Iogurte e levá-la à boca, porém com ajuda a encher a colher.

Relativamente ao controle dos esfíncteres, denota-se ainda alguma rejeição em relação à sanita e continua a haver dificuldade em definir-se um horário adequado às suas necessidades. No âmbito das atividades desenvolvidas, o Manuel demonstra grande prazer a mexer na água, tintas, massas moles, espuma de barbear, etc. Tem sido trabalhada a componente da concentração no trabalho individual, em espaço isolado, realizando a exploração de software educativo de causa efeito, de associação de imagens e audição de histórias. Têm sido igualmente realizadas atividades de desenvolvimento da motricidade fina, encaixes, empilhamento, enfiamento de contas de tamanhos e formatos diversificados e ainda a identificação e associação de imagens de frutos e animais.

Capítulo II – Análise das Entrevistas

Neste estudo, caracterizado pela sua natureza qualitativa, não podemos limitar-nos a organizar e descrever os dados recolhidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Torna-se necessário concretizar diversos procedimentos, recorrendo a técnicas específicas para efetuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Assim, será pertinente recorrer a uma estrutura conceptual, de modo a possibilitar a organização dos dados em categorias específicas, que permitam estruturar e organizar o estudo qualitativo com uma maior especificidade analítica (Afonso, 2005).

Para a concretização do projeto, visando uma planificação da intervenção de acordo com as reais necessidades do aluno e em concordância com o que nos propusemos analisar, foram elaboradas, tal como já referido anteriormente, entrevistas antes e após a intervenção às participantes do processo educativo do discente.

Foram assim inquiridas: a docente de Educação Especial (E-1), a docente do Ensino Regular (E-2), a Terapeuta da Fala (E-3) e a Encarregada de Educação (EncEd), aquando da observação naturalista, tendo como principal objetivo complementar os dados recolhidos de observação do aluno antes da intervenção, seguindo o guião apresentado em anexo (Apêndices n.º 2 e n.º5).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas (Apêndices n.º 3 e n.º6) para análise.

As entrevistas realizadas basearam-se em perguntas abertas e resultaram naturalmente, tentando ouvir de forma ativa cada uma das entrevistadas. De acordo com Afonso (2005, p. 99), *“durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado”*.

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Deste modo, a entrevista às três mediadoras, a docente de Educação Especial, a docente do Ensino Regular, a Terapeuta da Fala, reúne quatro categorias essenciais (Apêndice n.º 4):

1. Competências comportamentais;
2. Competências sociais;
3. Competências comunicativas;
4. Estratégias a desenvolver na sala de aula.

A entrevista concretizada à Encarregada de Educação agrupa uma categoria (Apêndice n.º 7):

1. Caracterização da problemática da criança e o meio educativo.

Antes da intervenção

A criança em estudo caracteriza-se como tendo Perturbação do Espectro do Autismo, “*sem causa neurológica*” (EncEd). A família mais chegada apercebeu-se que “*havia ali qualquer coisa que não estava certa que ele não era um bebé como os outros*” (EncEd).

Segundo a opinião das participantes, o aluno apresenta alguns comportamentos desadequados, que se “*caracteriza com riso incontrolado, chega muitas vezes a vomitar de tanto rir, pular de uma forma descontrolada ou ainda, andar de uma forma desarticulada se estiver a caminhar na rua ou nos corredores da escola*” (E-1). Inicialmente “*atirava objetos para o chão, abanava a cabeça constantemente que não*” (E-3), recusando-se a colaborar. De referir que ao longo destes três anos que o aluno integra a Escola do 1.º Ciclo, estes comportamentos já não são tão constantes aquando a sua frequência no Ensino Pré Escolar, uma vez que “*neste momento ele consegue estar na sala das 9 horas até cerca das 10 horas e trinta minutos com atividades programadas*” (E-2).

Ainda no que concerne ao seu envolvimento em atividades, o discente revela dificuldade em *“partilhar atividades”* (E-1), uma vez que *“não sabe partilhar, não sabe interagir com os outros”* (E-1). Relativamente à comunicação ocular, característica das crianças com autismo, este *“estabelece algum contacto ocular mas não muito”* (E-3). *Quando ele gosta de alguma tarefa mantém*” (E-2) relação visual *“e sorri e quando não gosta, baixa a cabeça. Fora isso não mantém”* comunicação visual (E-2).

Analogamente aos interesses do aluno, estes *“são muito reduzidos”* (E-1), manifestando proveito em *“jogos e de tudo que tenha a ver com animais, alguns filmes que tenham som, atividades de expressão, software causa efeito”* (E-1), ou seja, em atividades de *“mexer, manusear, clicar”* (E-1), todavia *“desperta-lhe algum interesse durante algum tempo mas depois dispersa-se. Cansa-se”* (E-1).

Comparativamente às suas competências sociais, segundo a sua encarregada de educação, manifesta dificuldades na interação social, *“em especial quando não conhece ... só gosta da família mais chegada”* (EncEd) ou seja, com quem tem mais contacto.

Relativamente à sua relação com os seus pares, ele estabelece interação *“fisicamente com os colegas, mas de uma forma desadequada”* (E-1). *“Ele toca com a sua mão nos meninos, no entanto, por vezes de uma forma agressiva”* (E-1). No entanto, *“quando se excede no toque, tem tendência para puxar os cabelos, chegando até a bater e apertar o pescoço. Todavia, acho que não é com satisfação que ele o faz mas sim por não ter a noção do que está a fazer”* (E-1). É uma criança que escolheu *“dois ou três colegas de eleição, com os quais criou empatia”* (E-2), relacionando-se por vezes mais facilmente com o adulto.

Como estratégia de inclusão, as intervenientes do processo educativo referem que o discente frequenta *“os contextos normais do espaço escolar. Passa a manhã na Escola Primária, o almoço é feito aqui no refeitório, o lanche sempre que possível é realizado no bar da escola e sempre que temos oportunidade e o tempo o permitir, saímos do espaço escolar, vamos até ao jardim ou ao café”* (E-1).

Relativamente às suas competências comunicativas, *“apesar de não falar, entende tudo o que”* (E-3) lhe transmitem. *“Usa alguns sons que às vezes nos parece terem algum sentido mas também não temos a certeza. Repete os sons de alguns animais”* (E-1), adquirindo ao longo destes três anos, através da sua frequência na

Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência e no Ensino Regular, a aquisição de algumas palavras, tais como “*mamã, papá, avô e água*” (E-1).

Apesar do aluno entender tudo o que lhe transmitem, as intervenientes utilizam a metodologia de comunicação, “*PECS – Sistema comunicativo de Comunicação por troca de imagens*” (E-3), permitindo assim ao aluno a expressão das suas escolhas e desejos.

Como estratégia visando a melhoria da comunicação e integração social do discente, segundo o que foi apurado, esta “*passa por verbalizar muito, conversar muito com ele e persistir muito*” (E-1). Nomeadamente no insistir “*muito para que ele colabore connosco no calçar, no vestir, no ir à casa de banho, no acender a luz*” (E-1). É igualmente utilizada a habilidade da “*associação som a objeto*” (E-3), mas identicamente “*as cores, alimentos, por categorização, por oposto (grande e pequeno), locativos (ao lado, em baixo, etc.)*” (E-3). Sempre que o aluno se recusa a trabalhar é usado “*o reforço*” (E-3) contemplando as suas atitudes corretas com “*uma estrelita (cereais)*” (E-3). Na sala de aula do ensino regular, após a concretização de tarefas, o jovem é “*incentivado a mostrar à turma*”, a qual o aplaude e anima” (E-2).

Após a intervenção

No que concerne às entrevistas realizadas após a intervenção, as questões centraram-se na pergunta orientadora do estudo, apurando para tal, de que forma a música influenciou o desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento da criança com autismo.

À semelhança do que sucedeu antes da intervenção, elaborou-se um guião para os instrumentos descritos, a partir de questões relevantes para a avaliação desta intervenção (Apêndice n.º 8).

Em seguida, procedeu-se à análise de conteúdo (Apêndice n.º 9).

A entrevista às quatro participantes do processo educativo, a docente de Educação Especial, a docente do Ensino Regular, a Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação, assentou numa categoria essencial (Apêndice n.º 10). Aferir a importância da música no desenvolvimento da comunicação, socialização e comportamento do aluno

em estudo. Esta, encontra-se subdivida em: conferir o contributo da música; a diferença e/ou alteração comportamental antes e após a intervenção; avaliar se a expressão musical correspondeu face às necessidades a nível da comunicação e da socialização; as alterações verificadas e saber a importância da música no futuro.

Neste sentido, segundo a opinião das intervenientes na aferição do contributo da música, o aluno “*verbaliza mais e que ele produz mais sons*” (E-1) verificámos que a juntar ao repertório do discente antes da nossa intervenção, “*mamã, papá, avô e água*” (E-1), o mesmo “*começou a verbalizar um “lá, lá, lá” e proferiu um “miau”*” (E-1). Foi ressaltado, que “*está mais participativo*” (E-1) e que “*tem andado mais calmo e não tem manifestado tantos picos lá em casa*” (EncEd).

Quando comparamos a diferença e/ou alteração comportamental antes e após a intervenção, as participantes exteriorizaram “*houve dias que sim e outros dias em que não*” (E-1). Isto na medida em que os “*comportamentos dele alteraram-se de momento para momento, de dia para dia. O seu dia é caracterizado por momentos de apatia e momentos de euforia*” (E-1). Todavia, as mesmas afirmaram que verificaram que o discente estava “*um pouco mais participativo*”, chegando a encarregada de educação a afirmar que “*nos dias que tinha a aula de música, ele dormia melhor*”.

Quando inquirimos acerca da avaliação da expressão musical e se esta correspondeu às necessidades do aluno, a nível da comunicação e da socialização, foi-nos assinalado que “*a nível comportamental, só o facto dele estar calmo e sossegado, a interação com as pessoas, ter atitudes mais corretas, estar mais concentrado, estar mais atento, mais motivado é muito importante porque ele necessita disso*”. Isto porque verificam que em algumas “*atividades que fazemos com ele e sabemos que ele gosta mas que, no entanto, o notamos mais desmotivado, menos participativo, a mostrar a sua pouca vontade de fazer. Ele cada vez mais vinca esse tipo de atitudes: não quer, fecha as mãos, abana a cabeça que não. Ele faz um pouquinho mas cada vez faz menos, cada vez concentra-se menos*” (E-1). Deste modo podemos assim analisar que, “*só pelo simples facto de ele estar mais participativo para mim já é um grande progresso a nível comportamental*” (E-2).

Ao nível da socialização, foi argumentado que “*houve progressos, pois dado a facilidade com que se relacionou consigo e com a criança que trouxe consigo, acho que a música foi de facto um intermediário muito grande para essa convivência*” (E-1).

Quando quisemos apurar as alterações verificadas no discente, foi assinalado que “no sentido negativo não acho que houvesse” (E-1). Referiram que ao nível das modificações, “ele verbaliza mais” (E-3). Indicaram igualmente que “está mais participativo e interessado” (E-2), opinando que constatarem que o projeto de intervenção musical “foi muito positivo” (E-3).

Aquando a inquirição acerca da importância da música no futuro, foi transmitido que “pelo feedback obtido, acho que é muito importante que ele tenha música” (E-1). Aludiram igualmente a importância do aluno em contexto musical, referindo que “mesmo através da oferta educativa, nomeadamente as AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular) ele deveria participar” (E-2). Assinalaram ainda que “este tipo de atividade é importante”, sendo “que futuramente deverá ser contemplado com essa atividade” (E-3).

Podemos aferir através da análise das entrevistas realizadas às participantes, que a criança em estudo, manifesta alguns comportamentos desadequados ao longo do seu dia a dia, não sabendo partilhar tarefas ou interagir com os outros. No entanto, estes comportamentos desajustados, não são tão frequentes como quando frequentava a Educação Pré Escolar, denotando-se assim melhorias ao longo dos três anos de frequência no 1.º Ciclo. Conferimos igualmente, que o jovem revela mais facilidade em estabelecer interação com o adulto do que em relação aos seus pares, elegendo colegas com quem tem mais afinidade.

Apurou-se que a docente de Educação Especial e a docente do Ensino Regular, promovem regularmente, e sempre que possível, estratégias de integração/socialização. Relativamente à Terapeuta da Fala, uma vez que as sessões com a criança são individuais, esta estratégia já não foi igualmente desenvolvida. Como estratégia para a promoção das aprendizagens e consequentemente da sua comunicação, as participantes utilizam como habilidade a insistência numa dada atividade.

Ao longo destes três anos de frequência no 1.º Ciclo, a criança não manteve contacto com atividades musicais programadas, à exceção da docente do Ensino Regular que promoveu diariamente um pequeno momento musical, aquando a entoação da canção do “Bom Dia”.

Verificou-se que a implementação do projeto musical, segundo as docentes de Educação Especial e do Ensino Regular, revelou-se um contributo benéfico uma vez

que para estas, o facto da criança estar calma, atenta, concentrada e ter comportamentos adequados é muito importante. Segundo a docente de Educação Especial, o estar mais participativo é um grande progresso a nível comportamental, uma vez que o jovem tem manifestado cada vez mais, desmotivação face às tarefas do dia a dia. A Encarregada de Educação reforçou igualmente, que nos dias em que a criança participava nas atividades musicais notou que esta estava mais calma.

No que concerne ao nível da socialização, segundo o que pudemos apurar junto das mesmas, houve alguns progressos revelando-se a música um elemento facilitador.

No que respeita à comunicação, na opinião das docentes, a criança desenvolveu algumas competências, passando a verbalizar mais alguns sons, referindo que a intervenção musical foi muito positiva.

No que respeita ao desenvolvimento de atividades musicais com crianças com Perturbação do Espectro do autismo, as intervenientes consideram que a música é muito importante no desenvolvimento da comunicação e da socialização.

Capítulo III - Plano de Intervenção

1. Apresentação e Análise das Sessões Programadas

Para a elaboração do plano de intervenção baseámo-nos muito na experiência profissional que já tínhamos no ensino da música e no trabalho com uma criança com necessidades educativas especiais.

Para nós, esta foi uma experiência profissional inovadora, uma vez que nunca tínhamos tido a oportunidade de concretizar um trabalho pedagógico deste tipo com crianças a frequentarem uma Unidade de Multideficiência, nomeadamente uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Para a criança foi igualmente o seu primeiro contacto com aulas de expressão musical, uma vez que dada a incompatibilidade de horas por parte da oferta educativa do Agrupamento, relativamente à disciplina de educação musical, esta criança até ao momento nunca tinha beneficiado desta abordagem.

Sendo o primeiro contacto musical tanto para nós como para a criança com autismo, tornou esta investigação mais aliciante e até mesmo mais arriscada, pelo facto de não existir um modelo a seguir.

Neste sentido, a complexidade das características da criança com autismo, coloca um grande desafio ao planeamento das atividades. Apesar de não existir cura para o autismo, é possível reduzir limitações associadas a esta perturbação. Sabe-se que, com uma abordagem pedagógica e terapêutica adequada, estas crianças podem vir a desenvolver-se, diminuindo comportamentos indesejados e aumentando a sua independência (Siegel, 2008).

Tendo em conta este aluno, foi grande a preocupação em utilizar um método, estratégias e conteúdos adequados às suas características específicas, necessidades, interesses, respeitando a sua diversidade e as suas particularidades, visto que *“a intervenção deve ser flexível e atender à individualidade da pessoa evitando etiquetar e tratar todos por igual, o que permite a cada um desenvolver a sua própria forma de ser”* (Cuesta Gomez, 1994, cit. Telmo e Equipa do Ajudaautismo, 2006, p.37). Para além do acima descrito, houve igualmente uma inquietação muito grande (dado que foi a

primeira vez que o Manuel contactou com a expressão musical), o envolvimento do aluno. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo, (2004, p. 10), *“o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo”* o conceito fundamental da teoria de Vygotsky (1984).

Os objetivos gerais das atividades planificadas, e de acordo com as Orientações Programáticas do ensino da Música no 1º Ciclo, segundo Vasconcelos (2006), enquadraram-se no tema da Audição, da Exploração dos Instrumentos/Exploração Tímbrica e do Movimento Corporal.

Nordoff -Robbins (s/d) citados por Ruud (1990, p. 102) afirmam que: *“a música é uma linguagem e, para as crianças, ela pode ser uma linguagem estimulante, uma linguagem confortadora. Ela pode encorajar, animar, encantar e falar com a parte mais interna da criança (...). A música certa, utilizada com discernimento, pode retirar a criança incapacitada dos limites da sua patologia e colocá-la num plano de experiência e reação, onde esta estará consideravelmente livre de disfunções intelectuais ou emocionais”*.

Deste modo, tendo em conta que a música pode reforçar e mudar o comportamento social, e tendo por aconselhamento as indicações das restantes intervenientes no processo educativo do Manuel, que aconselharam a insistência numa dada atividade, o desenvolvimento das competências planificadas corresponderam a:

- Produzir sons nas diferentes formas, rimas e canções simples;
- Praticar a métrica das palavras da canção;
- Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade;
- Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar,
- Explorar qualidades do som.

Segundo Jacques Dalcroze, cit. por Benenzon (1985, p.56) *“é indispensável no campo da música...ocupar-se dos ritmos do ser humano, favorecer na criança a liberdade das suas ações musculares e nervosas, ajudá-la a triunfar sobre as resistências e inibições e harmonizar as suas funções corporais com as do*

pensamento”. Neste sentido foram inseridos instrumentos musicais durante as sessões como mediadores entre o investigador e o aluno.

Apresentação e Análise das Sessões

Atividade Individual n.º 1

Sessão n.º 1

Data: 02/02/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno e professora de Ed. Musical/investigadora

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; <p>Canção “Atirei o pau ao gato”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; - Vocalização de algumas palavras da canção (ex: Miau, pau...) - Trabalhar a canção em forma de rima; - Trabalhar, de forma lenta e pausada, a métrica das palavras; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra, no seu corpo e no instrumental Orff; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	Observação direta do comportamento	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais:</p> <p>Guitarra</p> <p>Tapete musical</p> <p>Instrumental Orff: maracas e clavas</p>

Apresentação

Começámos por cantar a canção de boas vindas “Boa tarde” acompanhada à guitarra, com o objetivo de desenvolver a memória auditiva, a comunicação e a socialização. O discente não utiliza a linguagem verbal, não cantou, mas participou na atividade, de acordo com as suas limitações, movendo o corpo ao som da música e realizando batimentos rítmicos/pulsação.

A segunda atividade, traduziu-se na canção “Atirei o pau ao gato”, estrategicamente sugerida pela docente de Educação Especial, utilizou como objetivo principal a métrica das palavras. Foi igualmente trabalhada a canção em forma de rima. Além da componente visada foi pretendido que o aluno interagisse mediante as suas capacidades, realizando batimentos de pulsação, quer nas cordas da guitarra quer no instrumental Orff utilizado.

Na terceira atividade, foi dada primazia à exploração rítmico-melódica, utilizando para tal um tapete musical colocado em cima duma mesa, permitindo assim, que igualmente dentro das limitações do discente, este pudesse desfrutar do referido instrumento. Assim, para a exploração do tapete contemplou-se as mãos, explorando conteúdos melódicos com ritmo incorporado.

A quarta atividade foi a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra, visando que o aluno assimilasse que se tratava da canção de despedida, criando neste igualmente uma rotina e método de trabalho musical.

Análise

1.^a Atividade: pudemos constatar que o contacto com a canção acompanhada pela guitarra surtiu no aluno um agradável momento. Inicialmente notámos que o aluno estava renitente no seu contacto físico com a guitarra aquando a realização do movimento da pulsação, no entanto, aos poucos, o receio do aluno perante o toque no instrumento foi-se desvanecendo.

2.^a Atividade: apesar de esta canção ser do conhecimento do aluno, este não exteriorizou nenhuma vocalização como estava visado. No entanto, e dado este ser o primeiro contacto que o discente efetuou com a expressão musical, de acordo com o pedagogo Gordon (2000), o mais importante é o conceito de “*audiation*”. Mais

importante da resposta musical correta que o aluno nos possa dar, tal como afirma Sousa (2005), é a capacidade que a música pode proporcionar no desenvolvimento mental, físico, afetivo e social, independentemente da gravidade da patologia da criança.

3.^a Atividade: dado ser o primeiro contacto com o tapete musical, o aluno centrou-se mais na sua própria exploração sonora, do que nas indicações que lhe foram dadas. Tal como Gordon (2000) refere, o mais importante não é *“como se deve ensinar as crianças, mas antes o perceber como é que elas aprendem”*, e neste caso específico, mas importante do que a criança realizasse as frases rítmico-melódicas corretas, foi o que ela «ganhou» através da exploração tímbrica.

4.^a Atividade: tratou-se de uma atividade de rotina, nomeadamente uma canção, pretendendo que o aluno, segundo a metodologia de Willens (1970) se relacionasse com o aspeto sensorial do som, da altura, da duração, da intensidade e do aspeto afetivo, relacionando a emoção provocada pela música, desenvolvendo a escuta interior e a capacidade simbólica.

Atividade Individual n.º 2

Sessão n.º 2

Data: 16/02/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno e professora de Ed. Musical/investigadora

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; <p>Canção “Atirei o pau ao gato”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; - vocalização de algumas palavras da canção (ex: Miau, pau...) - Trabalhar a canção em forma de rima; - Trabalhar, de forma lenta e pausada, a métrica das palavras; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra, no seu corpo e no instrumental Orff; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	<p>Observação direta do comportamento</p>	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais:</p> <p>Guitarra</p> <p>Tapete musical</p> <p>Instrumental Orff: maracas e clavas</p>

Apresentação

Uma vez que passaram duas semanas entre a realização da primeira sessão e a segunda sessão, devido à interrupção letiva do Carnaval, a segunda sessão não sofreu alterações de atividades, visando deste modo, a assimilação e a recordação por parte do aluno face ao funcionamento da sessão anterior.

Dada a sistematização que o aluno necessita, cada sessão do projeto de intervenção iniciou-se sempre pela entoação da canção de boas vindas “Boa tarde” acompanhada à guitarra, significando que teve início a aula.

A canção tem apenas uma quadra de rima, o que facilita a memorização e percepção da mesma. É igualmente pretendido que após duas entoações da canção, que o aluno marca a pulsação, inicialmente a um nível corporal (pernas), e depois acrescentando a exploração tímbrica através do instrumental Orff, em simultâneo com a audição da canção.

A segunda atividade, expressou-se na continuidade do trabalho realizado na sessão anterior, nomeadamente na canção “Atirei o pau ao gato”, explorando a métrica das palavras e a interação física do aluno através da realização de batimentos de pulsação, nas cordas da guitarra e no instrumental Orff.

Na terceira atividade, tratou-se da exploração rítmico-melódica, empregando para tal um tapete musical disposto em cima duma mesa, propondo a exploração de conteúdos rítmico-melódicos, por parte do aluno através das mãos.

Para terminar a aula de expressão musical, a quarta atividade desenvolveu-se na entoação vocal da canção “Adeus”, acompanhada à guitarra.

Análise

1.^a Atividade: pudemos apurar que o aluno, com alguma persistência, já atingiu um pequeno resultado. Conseguiu concretizar corretamente, embora em pequenos momentos, a marcação do movimento da pulsação, tanto ao nível corporal (pernas) como no instrumental Orff, nomeadamente com as clavas.

2.^a Atividade: nesta canção, o aluno escutou atentamente, manifestando o seu agrado através de um sorriso. Todavia, ainda não evidenciou nenhuma vocalização como estava definido. Inicialmente revelou alguma dificuldade, porém com auxílio e

através do processo de imitação, participou na atividade por momentos curtos, marcando a pulsação com as clavas. Anteriormente às clavas, foram-lhe dadas umas maracas, com as quais o aluno se interessou mais pela exploração sonora do instrumento, do que a realização do batimento rítmico da canção.

3.^a Atividade: o aluno nesta tarefa, após alguma persistência e ajuda, conseguiu a imitação correta de algumas frases rítmico-melódicas no tapete musical. Ao contrário da última sessão, o aluno manifestou mais concentração face ao que lhe era solicitado, realizando as tarefas propostas.

4.^a Atividade: abordou a tarefa de rotina, a canção “Adeus”. Ao longo desta pequena canção, de quadra simples, pôde-se constatar que o aluno realizou movimentos voluntários, nomeadamente o balançar, tendo assim perceção do ritmo da canção.

Atividade Individual n.º 3

	Sessão n.º 3
Data: 23/02/2016 Duração: 30 minutos Área: Comunicação, Socialização e Comportamento	

Intervenientes		Aluno e professora de Ed. Musical/investigadora			
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <p>Canção “Atirei o pau ao gato”</p> <p>Canção “Na quinta do Tio Manuel”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos - vocalização de algumas palavras da canção (ex: Miau, pau...) - Trabalhar, de forma lenta e pausada, a métrica das palavras; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado no corpo da guitarra e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	Observação direta do comportamento	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais: Guitarra</p>

Apresentação

Deu-se início à terceira sessão com a canção de rotina “Boa tarde”, que significa que a aula de expressão musical vai começar. O aluno escuta a canção e é estimulado a marcar a pulsação.

Dado ser este um primeiro contacto com a expressão musical por parte do aluno, e tendo por base as indicações quer das intervenientes do processo educativo quer as expressões no PEI do discente, a planificação visa assim, atividades de sistematização e repetição intensiva, de forma a que o aluno assimile, retenha e recorde.

Deste modo, a segunda atividade, contemplou a entoação vocal da canção “Atirei o pau ao gato” e incitamento ao aluno para a exploração rítmica da mesma, recordando o que foi desenvolvido nas sessões anteriores.

Na terceira atividade, dado o interesse do aluno por animais, e por sugestão da docente do Ensino Regular, foi introduzida a canção “Na quinta do Tio Manel”, com vista à exploração da métrica da canção e a exploração rítmica, através das cordas da guitarra, em que nós executamos os acordes e o aluno efetua o ritmo nas cordas.

A quarta atividade, contemplou o movimento. Através de uma música instrumental, nomeadamente uma “Valsinha”, com um ritmo muito embalante e suave, procurou-se que o discente realizasse movimentos com o seu corpo ao ritmo da música.

Por fim, terminou-se a aula de expressão musical com a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra.

Análise

1.^a Atividade: comprovou-se que o aluno já começa a dar pequenos sinais de reconhecer a canção como início da aula, movimentando momentaneamente o seu corpo ao ritmo da canção e executando o acompanhamento rítmico durante breves instantes.

2.^a Atividade: o aluno mostrou-se mais concentrado na canção, porém não evidenciou nenhuma vocalização. Relativamente à solicitação rítmica que é incentivada ao aluno, este hoje manifestou mais interesse pela exploração sonora da caixa da guitarra do que do som produzido através das cordas. Assim, deitando a guitarra nas pernas, com as cordas da mesma viradas para baixo, foi explorado o timbre obtido através da caixa, produzindo o som grave (grosso) e o som agudo (fino). Durante

algumas vezes, executou corretamente a marcação do ritmo da pulsação quer na extremidade da guitarra que produz um som mais agudo, quer na outra extremidade do instrumento que concebe um som mais grave.

Na 3.^a Atividade: inicialmente o aluno manifestou uma ausência de expressão facial, ficando muito sério a olhar para a guitarra, não mantendo por isso contacto visual como é hábito verificar no discente após cada término da canção. Parecia afastado mentalmente, alheio ao contexto da sala de aula durante cerca de um minuto. Após um pequeno contacto físico da nossa parte no seu rosto e um alerta vocal chamando pelo seu nome, é que o aluno parece que retomou a consciência perante a atividade, esboçando um contacto ocular e um sorriso. Não houve qualquer vocalização da sua parte como resposta à acentuação da métrica da canção, no entanto, ultrapassado o pequeno momento de “ausência” o aluno realizou durante breves momentos, a marcação correta do movimento da pulsação através das palmas.

4.^a Atividade: foi dada primazia ao movimento. Tal como alude Ruud (1990) a música/canto associados ao movimento (rítmico) podem contribuir para a iniciação da fala e podem criar uma estrutura no tempo, que facilite a resposta motora. Neste sentido, a música e o movimento, podem produzir efeitos progressivos de comunicação, com o objetivo de empreender através deles o processo de integração. Deste modo, e dado que o som tem repercussão no corpo e a música envolve movimento, nesta primeira abordagem à dança, colocou-se o instrumental da melodia “Valsinha” incentivou-se o aluno a realizar o movimento ao ritmo da moda, segurando as nossas mãos. Verificou-se todavia, que o aluno realizou os movimentos de forma correta com o ritmo da melodia, ainda assim, analisámos que este ao balançar o corpo, exercia muita força no seu balançar, exigindo de nós muito equilíbrio para não o deixar cair aquando o balanço.

Terminou-se a aula de expressão musical com a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra, analisando que o discente começa a ter perceção do término da sessão.

Atividade Individual n.º 4

Sessão n.º 4

Data: 01/03/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno e professora de Ed. Musical/investigadora

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <p>Canção “Na quinta do Tio Manuel”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; - Trabalhar, de forma lenta e pausada, a métrica das palavras; - Audição da canção executada na flauta de bisel; - Identificação de instrumentos; - percepção visual e sonora da flauta de bisel; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra, no seu corpo e no instrumental Orff; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	<p>Observação direta do comportamento</p>	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais:</p> <p>Guitarra</p> <p>Flauta de bisel</p> <p>Instrumental Orff: clavas, maracas e guizeira.</p>

Apresentação

A estrutura da aula mantém-se, pois a necessidade de criar rotinas surge para representar as atividades de forma sequencializada.

A primeira atividade é a canção “Boa tarde” acompanhada à guitarra, com marcação da pulsação.

Na segunda atividade, a canção “Na quinta do Tio Manuel” acompanhada à guitarra e marcação da pulsação com o instrumental Orff.

Na terceira atividade, incitou-se o aluno a identificar instrumentos, nomeadamente as clavas e as maracas de entre os seguintes: Maracas, guizeira, clavas e flauta de bisel.

A quarta atividade, à semelhança da sessão anterior, contemplou a dança/movimento. O instrumental apresentado foi o mesmo, “Valsinha”, incentivando o aluno a realizar os movimentos de forma correta de acordo com o ritmo da melodia.

A quinta atividade culminou com a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra.

Análise

Na 1.^a Atividade: verificámos que o aluno claramente já identifica a canção e realiza voluntariamente o acompanhamento rítmico da mesma, através do batimento das mãos nas pernas, ao mesmo tempo balança igualmente o seu corpo.

2.^a Atividade: após a primeira interpretação vocal da canção, o aluno manteve contacto visual e sorriu em resposta, demonstrando o seu agrado e talvez reconhecimento da canção. O discente foi incentivado a realizar o movimento da pulsação nas cordas da guitarra e a cada término da quadra da canção, o mesmo olhava e sorria. Enquanto cantávamos a canção, o aluno realizava o movimento da pulsação e analisámos que o aluno começa a denotar o início e o término de cada quadra, pois entre cada uma introduzimos pequenos momentos de silêncio, perante os quais ele parava de realizar o movimento da pulsação.

3.^a Atividade: após apresentar quer visualmente quer auditivamente, os instrumentos ao aluno, estimulámo-lo a identificar os instrumentos que lhe são familiares sonoramente nomeadamente as clavas e as maracas. Verificámos que

inicialmente o discente estava um pouco renitente, mas com bastante incentivo, aos poucos o aluno aponta corretamente os referidos instrumentos pedidos.

Na 4.^a Atividade: assim que ouviu a melodia o aluno pegou nas nossas mãos e começou a realizar o movimento. Ao contrário da sessão anterior, o seu corpo estava “leve e solto”. Fizemos o teste de parar a melodia, soltar as mãos e conseqüentemente parar os movimentos, com o objetivo de testar a sua reação, ao que o discente pegou novamente nas nossas mãos e continuou a realizar o movimento da dança mesmo sem melodia, sorrindo de contentamento. Trauteámos a melodia e ele reagiu com alegria, abanando mais o corpo. Voltámos a colocar o instrumental, analisando que o aluno gosta muito deste tipo de atividade.

Concluiu-se a aula com a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra, observando que o aluno já tem a percepção do término da sessão.

Atividade Individual n.º 5

Sessão n.º 5

Data: 08/03/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno e professora de Ed. Musical/investigadora

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar; - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <p>Canção “Na quinta do Tio Manuel”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; - Trabalhar, de forma lenta e pausada, a métrica das palavras; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra, no seu corpo e no instrumental Orff; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	<p>Observação direta do comportamento</p>	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais: Guitarra</p> <p>Instrumental Orff: Xilofone</p>

Apresentação

Iniciámos por cantar a canção de boas vindas “Boa tarde” acompanhada à guitarra, tal como tem vindo a suceder como atividade de rotina.

A segunda atividade, traduziu-se na canção “Na quinta do tio Manel”, acompanhada à guitarra. Após a entoação da canção duas vezes, foi feita uma interrupção da mesma para uma exploração da sonoridade da guitarra – som mais agudo (fino) junto ao braço e som mais grave (grosso) no fundo da caixa da guitarra. De seguida recomeçámos a entoar a canção com batimentos rítmicos (som grave e som agudo).

Na terceira atividade, foi utilizado o xilofone como fonte sonora visando a continuidade da exploração tímbrica realizada na atividade anterior. Inicialmente foram dadas umas baquetas ao aluno, explicado e exemplificado a execução das mesmas. Posteriormente explorámos o instrumento (som grave e o som agudo).

Ainda na continuidade da terceira atividade, enquanto o aluno explorava o instrumento, começámos por introduzir a canção que iremos explorar na próxima semana “Era uma vez um cavalo”. Assim sendo, enquanto o aluno experienciava a sonoridade do instrumento obtendo vários sons, cantávamos muito baixinho, quase em sussurro a canção.

A quarta atividade foi a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra.

Análise

1.^a Atividade: nesta atividade o aluno não esteve muito colaborante. Após a primeira entoação da canção “Boa tarde” com acompanhamento à guitarra, solicitámos que este realizasse o acompanhamento rítmico tal como tem vindo a suceder nas sessões anteriores. Apesar de ser bastante incentivado a realizar o ritmo (ritmo esse que nesta canção de rotina já o vinha a realizar de forma espontânea), o aluno abanando sempre a cabeça em reposta negativa, nunca o realizou. De referir que cantamos sempre a canção duas vezes.

Na 2.^a Atividade: cantamos a canção “Na quinta do tio Manel”, acompanhada à guitarra. Após a entoação da canção, a postura do aluno alterou-se, tornando-se mais colaborante, respondendo com entusiasmo à tarefa musical proposta. Enquanto foi

explorado o timbre que se pode obter através da caixa da guitarra, cantámos a canção com acompanhamento rítmico e pudemos analisar a postura alegre do discente.

3.^a Atividade: na exploração tímbrica do instrumento (som agudo e som grave), constatámos realmente a satisfação do discente perante o instrumento, obtendo variados sons do mesmo. Ainda no decorrer do aproveitamento tímbrico do xilofone, cantámos e canção “Era uma vez um cavalo”, verificando que o aluno estava descontraído na sua performance musical explorativa mas igualmente concentrado nos sons que o rodeiam no contexto da sala de aula, uma vez que, quando deixávamos de cantar (em tom de sussurro) ele parava de tocar no xilofone e olhava para nós esboçando um sorriso e quando retomávamos a canção ele retomava igualmente a sua execução musical.

4.^a Atividade: encerramento da aula com a canção do “Adeus”, acompanhada à guitarra. À semelhança da sessão anterior, verificamos que a criança reconhece a canção, e balançou o corpo ao ritmo da canção.

Ao levar o discente de retorno à sala da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência, quase à porta da sala, o aluno, espontaneamente, vocalizou o que apurámos ser um “lá, lá, lá”. Solicitámos que repetisse, mas ele abanou a cabeça a dizer que não. Relatámos o sucedido à docente de Educação Especial que nos informou ir estar atenta nos próximos dias às suas verbalizações.

Atividade Individual n.º 6

Sessão n.º 6

Data: 15/03/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno, professora de Ed. Musical/investigadora e convidado

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização. - Desenvolver o relacionamento interpessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <p>Canção “era uma vez um cavalo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Marcação da pulsação/ritmo na guitarra e no seu corpo; - Vocalização de alguns sons de animais, nomeadamente do cavalo; - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; - Realizar uma dança de roda; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	<p>Observação direta do comportamento</p>	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais: Guitarra Flauta de bisel</p>

Apresentação

Nesta aula, tivemos uma criança estranha ao relacionamento da rotina do discente, a fim de analisarmos a sua capacidade de interação com estranhos, num contexto que até ao momento verificámos que está a ser do seu agrado.

Iniciámos a sessão com a canção de rotina “Boa tarde” acompanhada à guitarra e batimentos rítmicos da pulsação.

A segunda atividade, exprimiu-se na audição e entoação da canção “Era uma vez um cavalo”, com acompanhamento instrumental pré gravado e audível através do computador. De referir que era somente o instrumental e não um vídeo da canção pois era nosso propósito não criar uma fonte de distração ao aluno. Realizámos posteriormente uma dança de roda sob o movimento da mesma canção enquanto cantávamos.

Na terceira atividade, foi dada primazia à audição da referida canção executada na flauta de bisel, a fim de explorar esta fonte sonora e que o discente se apercebesse como é que a mesma produz som.

A quarta atividade culminou com a canção de rotina “Adeus”, acompanhada à guitarra, assinalando o término da aula.

Análise

1.^a Atividade: pudemos constatar que a presença de uma criança estranha ao seu ambiente de rotina dentro de um contexto (sala de aula de expressão musical) não influenciou negativamente o seu comportamento, muito pelo contrário, o aluno aceitou muito bem a presença dessa criança, tocando-lhe no rosto com a sua mão.

Iniciámos com a canção de rotina “Boa tarde” ao que o aluno aderiu de forma colaborativa, realizando de modo espontâneo o acompanhamento rítmico da pulsação. Constatámos que o discente assume claramente esta canção como uma atividade de rotina para a qual já manifesta a atitude que deve ter, sem que seja necessário o incentivo para a realização da marcação da pulsação.

2.^a Atividade: verificámos que a canção entoada é do agrado do aluno, pois após a audição da mesma, ele manteve um contacto visual e esboçou um sorriso, tanto para nós como para a criança convidada e pela primeira vez em contexto de aula, pronunciou

um som, o de imitação do cavalo – estalinhos com a língua. Entoámos a canção mais algumas vezes e a cada término da canção o aluno manifestava o seu contentamento e envolvimento na atividade.

Ainda dentro do contexto da mesma canção, realizámos uma dança de roda. Para a formação da roda o aluno deu voluntariamente a mão ao convidado. Enquanto realizámos o movimento da dança continuámos a entoar a canção, constatando que à semelhança das outras aulas em que realizámos uma dança, este tipo de atividade é do agrado do discente.

A este propósito Gainza (1988, p.22) sustenta que, *“a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”*.

3.^a Atividade: dando ainda relevo à mesma canção, sentado confortavelmente, o aluno pôde ouvir a versão instrumental da canção executada na flauta de bisel. Inicialmente o discente olhou muito atentamente para a flauta e depois para nós, porém não esboçou o sorriso como é costume aquando a sua manifestação de agrado. Retirámos a flauta da boca e exemplificámos como se reproduz o som na mesma e quando o aluno se apercebeu da forma de execução da flauta, teve a iniciativa de nos retirar e colocar a flauta na boca, divertindo-se com a atitude (sorrindo) e concluindo que para a flauta produzir som era necessário termos a mesma na boca. Retomámos a execução da melodia da canção, mas éramos constantemente interrompidos pois o discente continuava a tirar e colocar a flauta na nossa boca. Apresentámos outra flauta ao aluno para que ele pudesse manusear e incentivámos o mesmo a soprar para o bocal da flauta, exemplificando com a nossa flauta. Todavia, apesar do aluno se aperceber que para a flauta poder produzir som teríamos que ter a flauta na boca, ficámos na dúvida se ele não se apercebeu que teríamos que soprar ou não consegue ele realizar o sopro, porém mais inclinados para o facto de ele não conseguir produzir o sopro.

4.^a Atividade: tratou-se igualmente à semelhança das outras aulas, na entoação da canção de rotina “Adeus”, em que o aluno balançou o seu corpo mediante a pulsação da melodia da canção.

Atividade Individual n.º 7

Sessão n.º 7

Data: 22/03/2016

Duração: 30 minutos

Área: Comunicação, Socialização e Comportamento

Intervenientes

Aluno, professora de Ed. Musical/investigadora e convidado

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Competências	Atividades	Avaliação	Recursos /Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons nas diferentes formas; - Utilizar movimentos corporais para se expressar e comunicar, - Explorar e responder aos elementos básicos da música: ritmo, timbre, altura, intensidade; - Identificar e explorar qualidades do som; - Organizar sequências e movimentos através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta diferentes sons; - Desenvolve as potencialidades do corpo como instrumento; - Distingue timbres e sons diferentes; - Distingue e identifica diferentes intensidades; - Cria ritmos autonomamente; - Marca pulsação e ritmo; - Associa movimentos ao ritmo; - Acompanha canções com gestos/movimentos corporais. 	<p>Canção de apresentação “Olá boa tarde”</p> <p>Canção “era uma vez um cavalo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção; - Vocalização de alguns sons de animais, nomeadamente do cavalo; - Audição da canção e exteriorização dos seus afetos; - Exploração sonora do teclado musical; <p>Exploração rítmica: rítmica binária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imita a pulsação/o ritmo escutado tapete musical e no seu corpo; <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a melodia e movimenta-se livremente ao ritmo da mesma; - Realizar uma dança de roda; <p>Canção do “Adeus”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a canção. 	Observação direta do comportamento	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais:</p> <p>Guitarra</p> <p>Teclado musical (órgão)</p>

Apresentação

Em conformidade com a aula anterior, hoje contámos com a presença da criança convidada na sessão anterior.

Principiámos a aula com a canção de rotina “Boa tarde” assistida à guitarra e com batimentos rítmicos da pulsação.

A segunda atividade, manifestou-se na audição e entoação da canção “Era uma vez um cavalo”, com acompanhamento instrumental pré gravado e audível através do computador. Concretizámos posteriormente uma dança de roda sob o movimento da mesma canção enquanto cantávamos.

Na terceira atividade, procedeu-se à audição da referida canção concretizada no teclado musical (órgão), visando a exploração desta fonte sonora. Em seguida, efetuámos uma exploração obtendo diversos sons (do grave ao agudo).

A quarta atividade destinou-se à canção de rotina “Adeus”, acompanhada à guitarra, indicando o término da aula.

Análise

1.^a Atividade: quando o aluno visualizou a criança convidada, despontou um sorriso. Encetámos a última aula com a canção de rotina “Boa tarde”, apurando que o discente continua a aderir de forma cooperante, realizando de forma voluntária o acompanhamento rítmico da pulsação.

2.^a Atividade: confirmámos que a canção executada é do contentamento do aluno, pois o mesmo após a sua audição, realizou um contacto visual e esboçou um sorriso. Após o término da canção, o aluno realizou estalidos com a língua imitando assim o cavalo. Em seguida, efetuámos uma dança de roda sob a audição e entoação da canção. O aluno aderiu à atividade demonstrando contentamento, agitando mais o corpo, mantendo contacto visual e sorrindo. Atestámos realmente que este tipo de atividade musical é talvez a que mais lhe agrada.

3.^a Atividade: dando ainda evidência à canção aludida, dirigimo-nos até uma extremidade da sala, onde já previamente estava instalado o teclado musical e executámos a melodia no mesmo enquanto cantámos. Inicialmente o discente ficou muito sério, mas após a segunda interpretação da canção ele sorriu, expressando assim o

seu agrado. Em seguida, explorámos um pouco a sonoridade do teclado e deixámos que o discente e a criança convidada explorassem os diversos sons do teclado. Foi visível a alegria do aluno no contacto com o instrumento musical e com a diversidade sonora.

4.^a Atividade: à semelhança das outras aulas finalizou-se com a entoação da canção de rotina “Adeus”. O discente estava feliz pois balançava o corpo e sorria.

2. Avaliação do Plano de Intervenção

Foi nosso propósito, efetuar um plano de intervenção, no âmbito da expressão musical, a ser aplicado a uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, tendo em conta as suas competências e limitações.

Importa salientar que toda a informação recolhida antes da implementação da intervenção pedagógica, através de uma observação naturalista, da análise documental e das entrevistas realizadas às intervenientes do processo educativo do discente, permitiu-nos uma caracterização mais aprofundada do aluno, objeto de estudo.

Os conteúdos abordados ao longo desta intervenção, tiveram em conta o perfil do aluno, procurando ir ao encontro das suas preferências e necessidades, utilizando para tal, metodologias de ensino da música de pedagogos como: Émile Jaques-Dalcroze, Edwin Gordon, Carl Orff, Jos Wuytack, Edgar Willems, Zoltán Kodally e Murray Schafer, mencionados no enquadramento teórico.

Durante a concretização do plano de intervenção, foram utilizadas grelhas de observação, de acordo com as seguintes áreas: comunicação e socialização, para que pudessemos observar e saber o que desenvolver no aluno. Foi igualmente usada uma escala de verificação, estruturada sob três qualificadores: I – Aprendizagens, II – Comunicação e III – Socialização, visando a verificação da existência ou não de progressos nas referidas dimensões.

Após a concretização do plano de intervenção, e, tendo em conta tudo o que já foi descrito, toda a informação recolhida permitiu verificar o contributo da utilização da música no auxílio da aprendizagem da criança com Perturbações do Espectro do Autismo, no que se refere ao comportamento, à comunicação e à socialização.

Foi possível chegar à análise dos resultados através das grelhas de observação e das escalas de verificação, preenchidas durante a concretização das atividades de expressão musical ao longo de sete semanas de intervenção (fevereiro a março).

Pôde-se constatar que a música nesta criança com autismo trouxe benefícios ao nível do comportamento e igualmente nas áreas da comunicação e socialização.

Procedemos a uma análise detalhada dos resultados obtidos, que demonstraram a afirmação acima aludida, tendo em conta os qualificadores da aprendizagem, da comunicação e da socialização.

Qualificador da aprendizagem

No qualificador da aprendizagem, visámos observar o comportamento e igualmente a aprendizagem do discente face à atividade musical.

Deste modo, de acordo com o primeiro item da escala de verificação, a observação, pudemos verificar através do gráfico n.º 1, que o aluno foi muito observante, registando-se um alheamento do mesmo somente nas primeiras duas intervenções. De referir, no entanto, que verificámos que não houve muita correspondência entre o observar e o concentrar a sua atenção, uma vez que apurámos que algumas vezes o aluno observava mas não estava concentrado.

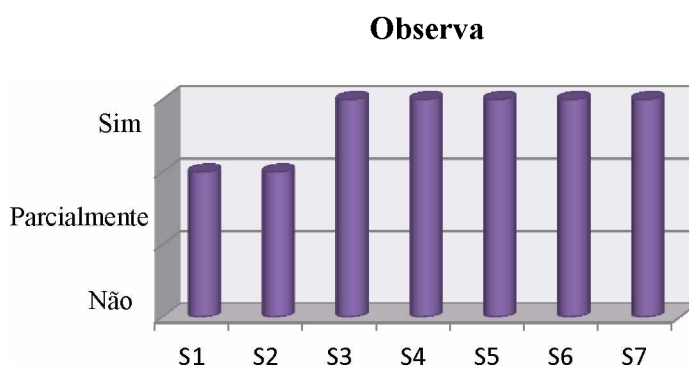


Gráfico n.º 1: Observação do aluno

Como podemos constatar através do gráfico n.º 2, relativamente no que concerne ao seu comportamento, a imitação de atividades, nomeadamente a execução de pequenas frases melódico-rítmicas, de ritmos e verbalizações, analisámos que o discente esteve alheio neste item ao longo da primeira sessão, estando já um pouco propenso durante as quatro sessões seguintes e mais ativo face às atividades desenvolvidas nas últimas duas sessões.

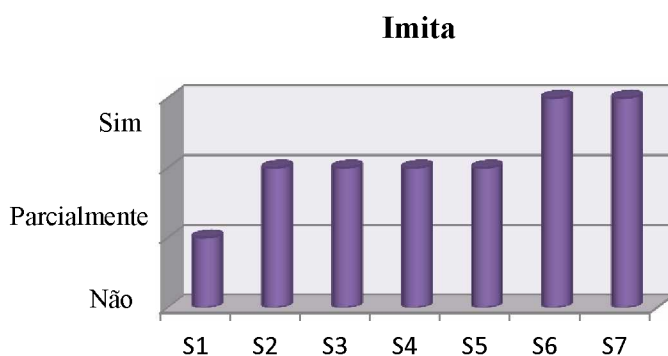


Gráfico n.º 2: Imitação por parte do aluno face às atividades

Quanto à sua concentração durante as diferentes sessões musicais, analisamos no gráfico n.º 3, que o aluno esteve muito pouco focado nas duas primeiras sessões, estando o mesmo parcialmente convergente nas três intervenções seguintes e mais centrado nas duas últimas sessões.

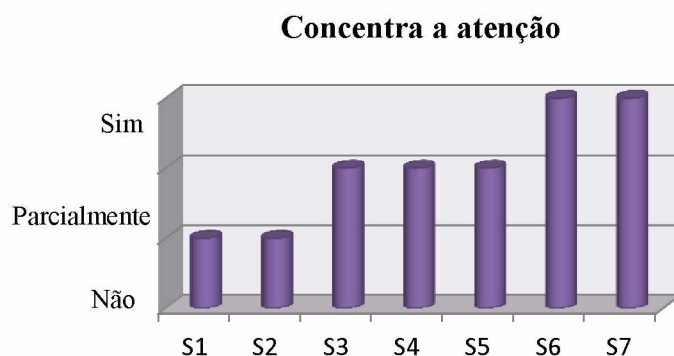


Gráfico n.º 3: Concentração do aluno

No que respeita ao dirigir a sua atenção face a uma determinada atividade ou mesmo o que estaríamos a realizar, verificamos através do gráfico n.º 4, que o aluno orientou mais a sua atenção nas últimas quatro sessões, porém de referir, que na quarta e quinta sessão observámos que o aluno dirigiu a sua atenção, todavia demonstrou ausência de concentração, face às atividades desenvolvidas.

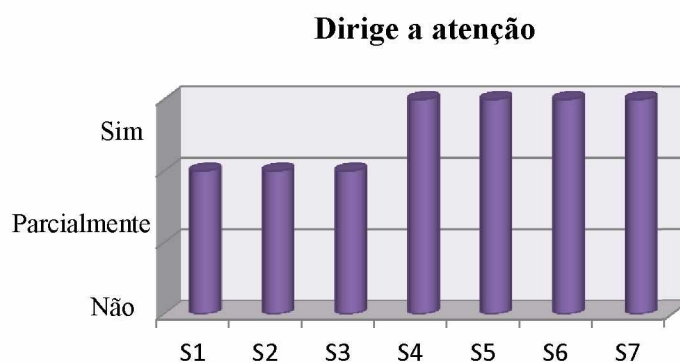


Gráfico n.º 4: Dirigir a atenção

Relativamente à sua performance face às atividades desenvolvidas, constatamos no gráfico n.º 5, que o discente na primeira sessão não realizou as tarefas propostas, na segunda e na terceira sessão, esteve parcialmente envolvido nas mesmas e que nas últimas sessões, o aluno esteve mais empenhado na concretização das atividades musicais.



Gráfico n.º 5: Realização das atividades propostas

No que diz respeito à identificação dos vários instrumentos utilizados, analisamos através do gráfico n.º 6, que por parte do discente só houve um claro reconhecimento dos mesmos, nas últimas duas sessões.

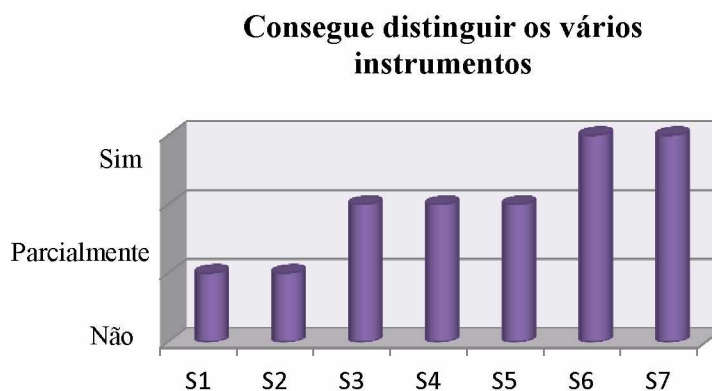


Gráfico n.º 6: Identificação de instrumentos musicais

Constata-se através do gráfico n.º 7, que o aluno revelou um grande interesse pelas atividades desenvolvidas.

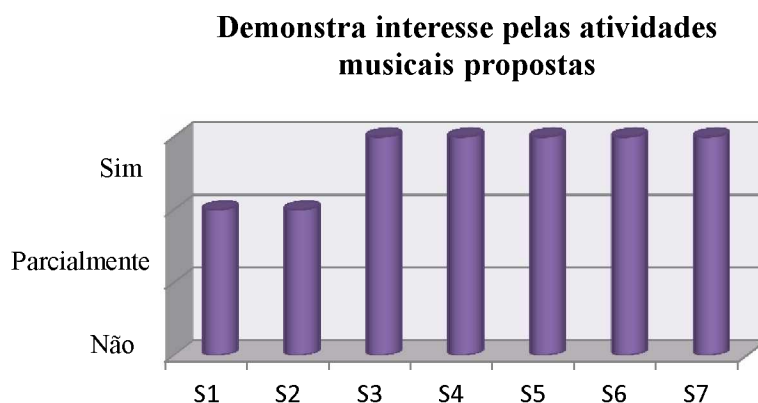


Gráfico n.º 7: Demonstração de interesse pelas atividades musicais

Como último item do qualificador da aprendizagem, no gráfico n.º 8, podemos analisar que a evolução do discente foi gradual, demonstrando claros sinais de progresso nas últimas três sessões.

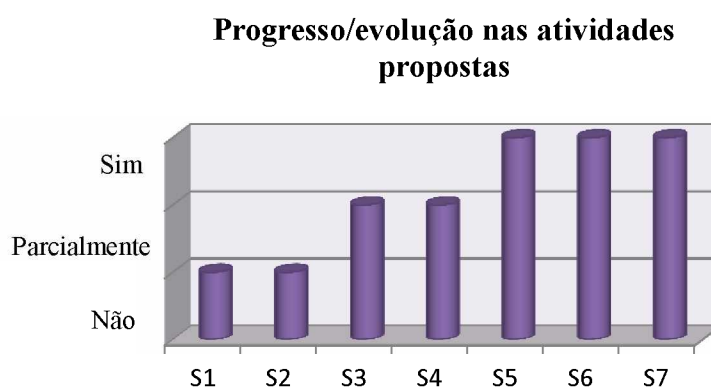


Gráfico n.º 8: Demonstração de progresso/evolução nas atividades propostas

Qualificador da comunicação

No qualificador da comunicação, pretendia-se analisar a relação da compreensão do discente face à atividade musical.

Neste atinente, de acordo com o primeiro item da escala de verificação, a compreensão da linguagem verbal simples, verificamos no gráfico n.º 9 que o discente apesar de não conseguir verbalizar consegue compreender tudo o que lhe é transmitido oralmente.

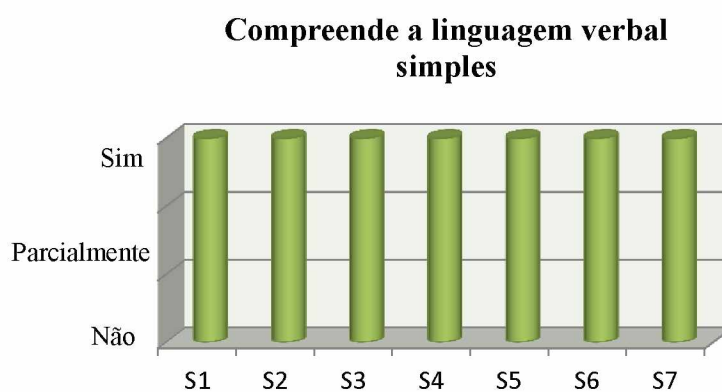


Gráfico n.º 9: Compreensão da linguagem verbal simples

No que concerne à reação do discente face à reprodução sonora dos sons dos instrumentos, podemos verificar no gráfico n.º 10, que este apresentou alguma irregularidade, apresentando uma regressão na quinta sessão, voltando à linha da progressão nas duas últimas sessões.

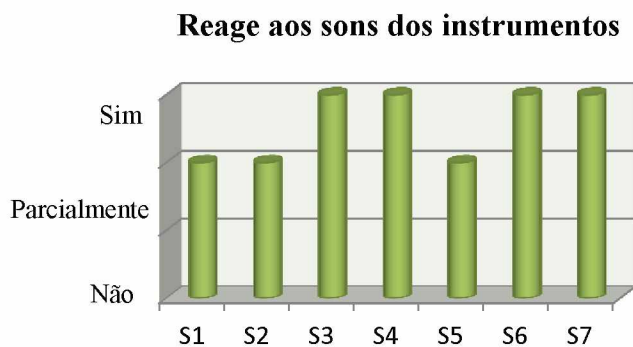


Gráfico n.º 10: Reação aos sons dos instrumentos

No que se refere à sua resposta face às mudanças de atividades, o gráfico n.º 11 mostra que houve uma evolução a partir da quinta sessão.

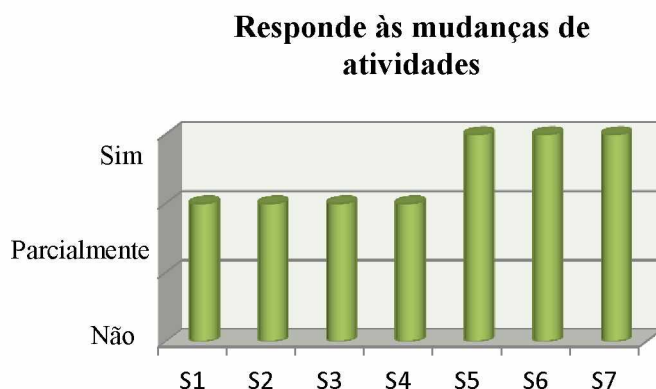


Gráfico n.º 11: Resposta às mudanças de atividades

Analisando o gráfico n.º 12, verifica-se que apesar do aluno entender a linguagem verbal simples, ao nível da compreensão da comunicação face às atividades musicais, só a partir da quarta sessão é que se verificou realmente perceção da compreensão.

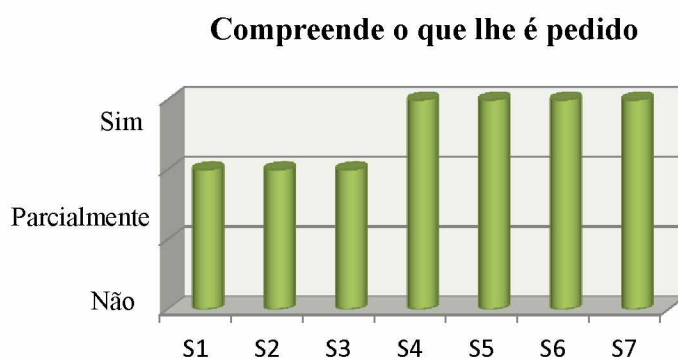


Gráfico n.º 12: Compreensão do que lhe solicitado

Comparativamente à sua capacidade de exprimir-se através dos sons, verificamos no gráfico n.º 13, que o aluno conseguiu essa competência a partir da quinta sessão.

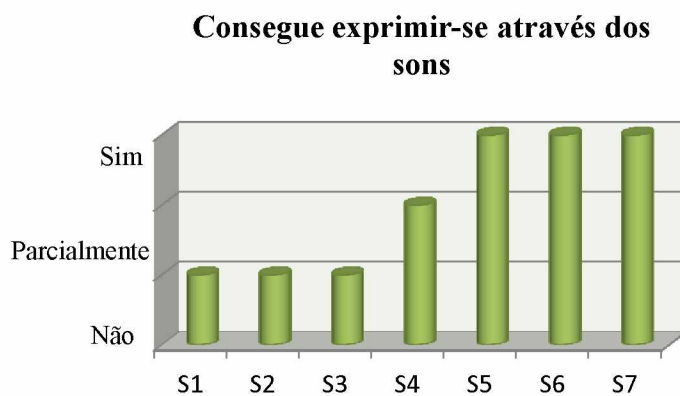


Gráfico n.º 13: Consegue exprimir-se através dos sons

Relativamente à verbalização de palavras ou sons incentivados por terceiros, podemos validar através do gráfico n.º 14, que se manifestou ecolalia no discente nas três últimas sessões.

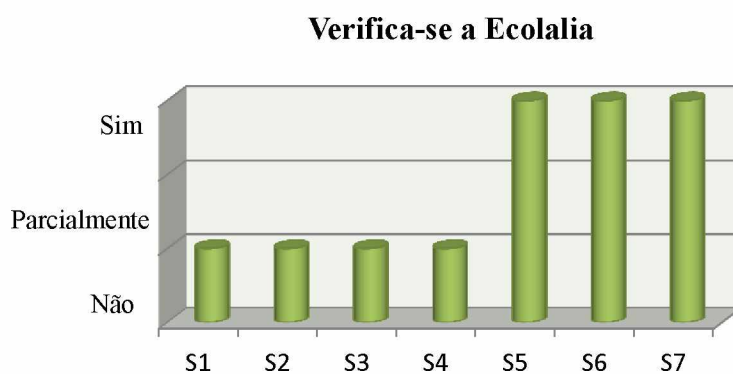


Gráfico n.º 14: Ecolalia

No que diz respeito à sua capacidade de expressar predileção por uma dada atividade, verificamos no gráfico n.º 15, que o aluno manifestou claro gosto por determinada tarefa na quarta, sexta e sétima sessão.

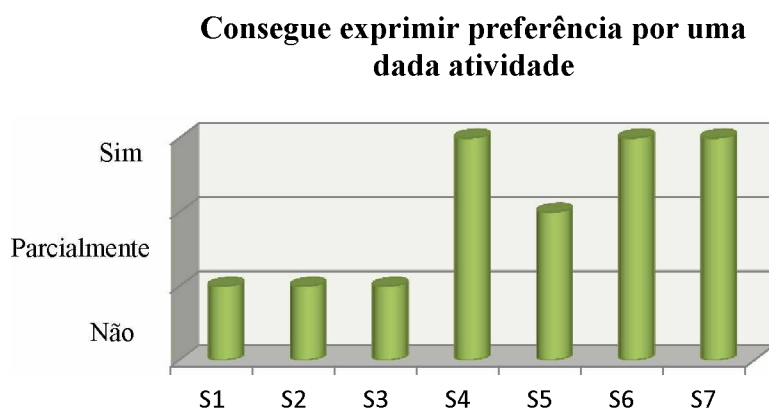


Gráfico n.º 15: Capacidade de exprimir a sua preferência por determinada atividade

Foi analisado como último item do qualificador da comunicação, se o aluno teria a capacidade de manifestar gosto pelas sessões de expressão musical, através de comportamentos verbais e não verbais, o qual podemos analisar no gráfico n.º 16 que, gradualmente se verificou evolução, sendo registada clara demonstração do gosto do discente nas três últimas sessões.

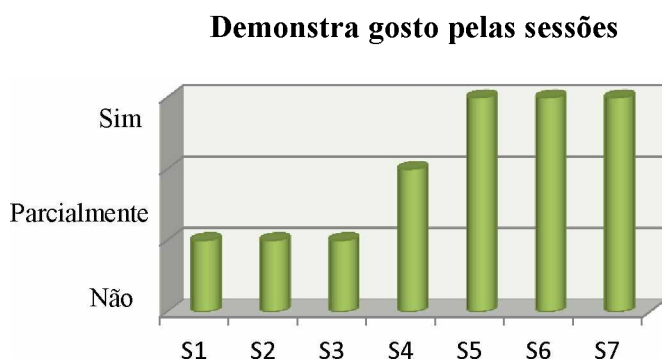


Gráfico n.º 16: Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais

Qualificador da Socialização

No qualificador da socialização, foram observados 3 itens.

Neste sentido, de acordo com o primeiro item da escala de verificação, analisamos que o aluno, como é visível no gráfico n.º 17, à exceção das duas primeiras sessões, manteve contacto visual como *feedback* da atividade musical realizada.

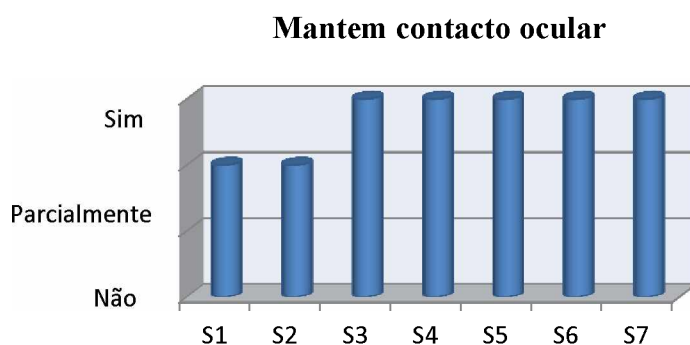


Gráfico n.º 17: Registo de contacto ocular

No que diz respeito à forma como o aluno interagiu no contexto da atividade musical, observa-se no gráfico n.º 18, que a sua evolução foi gradual face às suas atitudes adequadas.

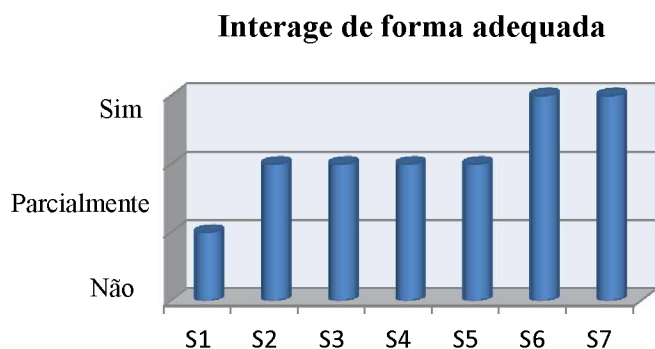


Gráfico n.º 18: Interação de forma adequada

Por último observamos através do gráfico n.º 19, que o discente, à semelhança do que se passou com a sua interação, respeitou as regras da sala de aula manifestando esse respeito de forma gradual.

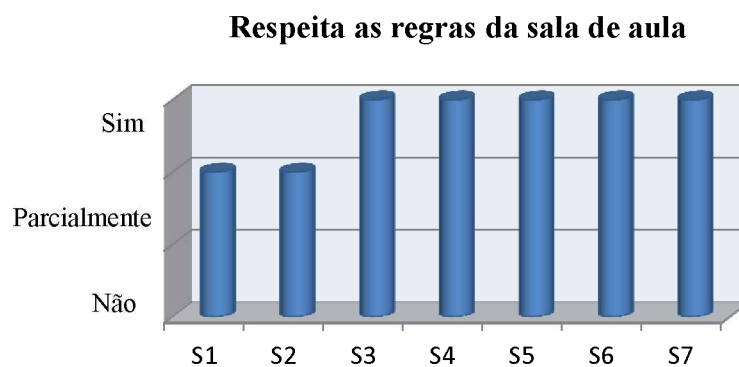


Gráfico n.º 19: Respeito pelas regras da sala de aula

3. Síntese dos resultados

Será importante referir que ao longo do trabalho tivemos em conta determinados fatores, que influenciaram a criança aquando a realização das atividades, pois, tentámos realizar as mesmas num “clima” que lhe fosse confortável, tendo o cuidado de não alterar a sua rotina diária, e tendo igualmente cuidado na sistematização das atividades.

Podemos verificar que a Música foi um fator primordial para a evolução da criança nas três áreas que nos propusemos estudar, pois a Música funcionou como um fator preponderante para a estimulação do aluno, levando-o, a uma comunicação um pouco mais perceptível, tendo-se manifestado principalmente através da aquisição de duas novas vocalizações, mas igualmente através das reações faciais, o sorriso e dos seus gestos de afetividade, cumprimentado e beijando a investigadora sempre que a encontrava.

Podemos concluir que através do desenvolvimento das atividades realizadas, verificamos, consequentemente que na área da socialização/interação, a criança despertou um pouco para o contacto com o outro, proporcionando uma maior aceitação do estranho.

Será importante referir que ao nível auditivo também se registaram progressos positivos, tendo sido consequência da estimulação auditiva, que a Música proporcionou.

Como fator menos positivo, não podemos deixar de salientar o pouco tempo que tivemos para a concretização do projeto de intervenção (dez semanas: três semanas de observação naturalista e sete semanas de intervenção).

Dado a limitação do plano de ação, lamentamos não ter proporcionado mais experiências musicais à criança, visando o desenvolvimento das suas competências, necessitando para tal de mais sistematização e uma repetição abundantemente intensiva das atividades, tendo como objetivo principal a compreensão, a detenção e a retenção das competências musicais.

Conclusões

Quando se pensa num projeto de investigação, que envolve problemáticas complexas como a do Autismo, são muitas as expectativas sobre o mesmo.

A Perturbação do Espetro do Autismo é um conjunto de perturbações em diferentes áreas do desenvolvimento, que reduz o desenvolvimento da criança nos seus estímulos sensoriais, na sua linguagem e comunicação, assim como nas capacidades de socialização. A Expressão Musical é uma atividade de intervenção que se poderá revelar de extrema importância demonstrando ser um excelente contributo para a melhoria de vida das crianças com autismo.

É crucial possuímos esperanças em relação aos progressos destas crianças. Compreendermos e aceitarmos os seus ritmos de aprendizagem, bem como ter em conta as suas limitações que, muitas vezes, condicionam as suas aprendizagens.

Neste sentido, descobrir de que forma a Expressão Musical influencia eficazmente o desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo, assim como compreender o significado da música para esta criança e a promoção da comunicação e a socialização por meio de atividades musicais, foi em suma o que conduziu o nosso projeto, que se debruçou num estudo particular de uma criança com autismo, analisando o significado da música em algumas dimensões do seu desenvolvimento.

Ao longo do desenrolar do plano de intervenção, houve a preocupação de manter nas aulas de expressão musical, experiências musicais com a mesma estrutura, criar rotinas e sistematização, com vista ao desenvolvimento global da criança, reduzindo comportamentos inadequados e encaminhando-a para resultados funcionais mais positivos.

Uma das grandes complexidades detetadas na criança, aquando o início do plano, foi o facto de nos ter sido descrito que a mesma era pouco motivada, pouco participativa, que mostrava a sua pouca vontade de fazer, ostentando cada vez mais a atitude de não querer realizar as atividades, fechar as mãos e abanar a cabeça negativamente.

Pudemos constatar através desta intervenção, que a música foi para esta criança uma mais valia. Ao longo das sessões o jovem manifestou um comportamento calmo e

sossegado, houve um progresso no seu processo de atenção e concentração, estando o mesmo motivado, havendo por isso um grande progresso a nível comportamental.

Relativamente à interação, foi possível averiguar que as atividades musicais, pelo seu carácter lúdico e de expressão livre, são uma forma importante de alívio e relaxamento da criança, ajudando-a a desinibir-se, a envolver-se socialmente, o que foi visível através de um aumento de cumplicidade entre a criança e a investigadora em resposta às atividades desenvolvidas.

No que respeita à comunicação, as canções proporcionaram uma experiência musical carregada de significado, pois permitiram o desenvolvimento da linguagem verbal. Uma canção simples e já conhecida da criança, promoveu uma maior ampliação e compreensão da mesma.

Este estudo foi um desafio, dado não termos muita experiência na área do autismo e de na expressão musical não haver um programa pré-definido no currículo para este tipo de crianças que nos ajudasse a orientar a nossa intervenção. Neste sentido, um dos principais desafios, foi o de “alcançar” a criança para construir “pontes” de comunicação visando progressos nas suas dificuldades e consequentemente responder às suas necessidades, de forma harmoniosa.

Constatámos através deste estudo, que a música assume um papel crucial na evolução de várias áreas da aprendizagem. Através da música, as crianças com autismo aprendem diversos tipos de linguagem, seja ela uma expressão corporal, dramática, instrumental ou verbal. Além disso, a música tem um forte impacto na área cognitiva, na medida que pode melhorar a sua capacidade de atenção, observação, compreensão e concentração. Contribui também de forma positiva para o desenvolvimento da perceção e memória, melhora a linguagem, a vocalização e estimula a criatividade.

A música é uma linguagem universal que nos une a todos como seres humanos. Desde o nascimento que se convive com os sons que nos rodeiam. É mediante um conjunto de sons e de silêncios que a música se constitui. A música é, além de um instrumento de integração, um contributo para o desenvolvimento da sociabilização, da comunicação, da aprendizagem e confiança nas crianças com autismo, constituindo um suporte para o seu desenvolvimento.

Este estudo apesar das suas limitações temporais, permitiu destacar a importância da música na formação de uma criança com Perturbação do Espectro do

Autismo. No entanto, seria interessante realizar um trabalho mais intensivo com a criança, com o objetivo de verificar evoluções mais significativas.

Como já referimos, é hoje consensual atribuir à música um papel importante, quer na educação geral, quer na especial, ajudando a estabelecer vias comunicativas privilegiadas com pessoas com quem, através de vias tradicionais, nem sempre é fácil comunicar.

Esta experiência por nós vivenciada foi deveras enriquecedora e aliciante constituindo um importante momento de aprendizagem. Permitiu-nos desenvolver conhecimentos úteis para a elaboração de um trabalho desta natureza e aprofundar outros conhecimentos a diferentes níveis, nomeadamente, a temática do autismo e a sua relação com a música, além de ficarmos sensibilizados e motivados para continuar a investir nesta área da educação.

Bibliografia

- Abreu, M. (1998). Dalcroze o pai da rítmica. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Julho-Setembro. Lisboa. E.J 209.958.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1.^a Edição. Porto: Edições ASA.
- Amado, L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Amaral, N. D. (1978). Hospitalidade. *Revista de saúde mental e relações humanas. Música e Dançoterapia*, v. 164, n. 42, p. 165-174.
- American Psychiatric Association – DSM-IV-TR (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4^a ed. revisão de texto. Lisboa: Climepsi.
- Andrade, M., (1998). *Textos de Musicoterapia*, Lisboa: Associação Portuguesa de Musicoterapia.
- APMT (1998). Associação Portuguesa de Musicoterapia. *Textos de Musicoterapia I*.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, L.& Nunes da Ponte, M. (2008). *O computador como Tecnologia de Apoio ao desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades neuromotoras graves*. Disponível em www.c5.c1/Congresso/HTML/charla5.htm.
- Barreto, S. J., & Silva, C. A. (2004). *Contato: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia*. Blumenau: Académica.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. & Van Der Gaag, R. (2008). *Pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo: Identificação, Compreensão, Intervenção*. Penafiel: Federação Portuguesa do Autismo e Instituto Nacional para a Reabilitação.

- Barton, E. J. & Ascione, F.R. (1984). Direct observation. In Ollendick, T. H. & Hersen, M., *Child behavioral assessment: principles and procedures*. (pp.166-194). Elmsford, New York: Pergamon
- Beineke, V. (2001). Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, vol.7, nº40.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benenzon, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Baralana: Ediciones Paidós, Ibéria S.S.
- Benbasat, I. & Goldstein, D.K. & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly. Disponível em <http://www.jstor.org>
- Bernardino, I.M.F.I.M. (2013). *A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/Jovem com Autismo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação de Beja, Beja. Disponível em <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/608>
- Berti, M. G. (2002), *A emissão vocal utilizada como recurso musicoterápico no tratamento de bloqueios emocionais, autocrítica negativa e dificuldades de auto-expressão em estudantes de canto*. Monografia para conclusão da pós – graduação em Musicoterapia da Faculdade Paulista de Artes. São Paulo. Disponível em <http://www.escavador.com/sobre/1354457/marcia-mora-garcia-berti>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2000). *Autismo- Um silêncio ruidoso. Perspetiva Empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Dissertação de mestrado do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada, Portugal. Disponível em <http://docplayer.com.br/6718563->

- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e acção preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Bruscia, K. E. (2000). *Definindo a Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Carmo, H.& Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaye, A. (1996). *Case Study Research: A Multi-Faceted Research Approach For IS*. *Information systems journal* 6(3): 227-242.
- Carvalho, A. (1998). *Etologia e comportamento social*. S. Paulo: Casa do psicólogo.
- Carvalho, A., & Onofre, C., (2006). *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. DGIDC (ed). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - uma Abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Chiarelli, L. K. M. (2005, Junho). A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – A Música como meio de desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recrearte*. P. 2 n.º 3. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>
- Costa, C. M. (1995). *Musicoterapia para Doenças Mentais*. Rio de Janeiro. Editora Clio.
- Costa, M. (1989). *O Despertar para o Outro - Musicoterapia*. S. Paulo: Summus editorial.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes*

Regulares. Porto: Coleção Educação Especial, nº 1. Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora: Porto.

Coutinho, C. (2005) *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho

De Ketele J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.

Dicionário da Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora.

Dijkxhoorn, I. (2000). *O que é o Autismo. Manual de Boas Práticas para a prevenção da violência e dos abusos em relação às pessoas Autistas*. In Autism – Europe. Tradução Portuguesa da Associação Portuguesa para a Proteção aos Deficientes Autistas – Delegação de Lisboa e Porto.

DGIDC (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Elias, A. (2005). *Autismo e qualidade de vida* [em linha]. Campinas. Disponível em<URL: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374779>>.

Elgar, S. & Wing, L., (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Porto Editora, (4^a edição).

- Farrell, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo – Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, M. N. (2001) *A música, fator importante na aprendizagem*. Disponível em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Importancia-Da-Musica-Na-Aprendizagem/234716.html>
- Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT) (2014). *Definition of music therapy*. World Federation of Music Therapy. Disponível em <http://www.wfmt.info/WFMT/Home.html>
- Ferraz, M.; Baptista, A. L.; Dias, B. R. Soares, C.; Bompastor, E.; Narciso, F.; Bucho, J.; Bastos, J. G. P.; Barreira, N. M.; Santos, R.; Seara, R.; Silva, S. & Jesus, S., (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. 1.ª Edição. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. D. Glazier, & R. R. Powell, *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Babel.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar*. Lisboa, Âncora, 2.ª Edição.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford England: Blackwell.
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*. vol.80, n.2, suppl., pp.83-94. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt

- Garcia, T. & Rodrigues, C. (1997). A Criança Autista. In R. Bautista, (org). *Necessidades Educativas Especiais*, (249-270). Lisboa: Dinalivro
- Gainza, V. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 3. ed.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books, Inc., Publishers. New York:.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: PRINCIPIA
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo- Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, A. (2011). *Os Modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Disponível em
http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1492/Mestrado20final20entregue20em201620de20setembro20-20N1_S.pdf?sequence=1.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hewitt, S. (2006) *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hobson, P. (1993). *Autism and development of mind*. East Sussex: Lawrence Erlbaum. Associates Ltd.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

- Johnson, C., & Myers, S., (2007). *Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*. Pediatrics.
- Jordan, R. & Powell, S., (1997), *Les enfants autistes: les comprendre, les intégrer à l'école*, Paris: Masson.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Kuperstein, A. & Missalglia, V. (2005). *Autismo*. Consultado em www.autismo.com.br.
- Koegel, L., Koegel, R., Yoshen, Y., & Mcnerney, E. (1995). *Pivotal response intervention II: preliminary long-term outcome data*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Atlas S. A.
- Lear, K. (2004). *Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA. Part I: Training Manual*. Toronto: 2. ed. Disponível em <http://www.autismo.psicologia-ciencia.com.br/terapia-aba/>
- Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 91 — 12 de maio de 2008
- Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1498/DissertaC3A7C3A3o2020MariaTeresa20Vieira20Lopes.pdf?sequence=1>

- Malher, S. (1968). *On Human Symbiosis and the vicissitudes of individuation with M. Furer*. N4. International Universities Press.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbação do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães*. Coimbra: Quarteto.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA; – 4 ed.
- Mello, A.M. S. R. & Vatauvuk, M.C. (2007). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA; 5 ed.
- Merriam, S., (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nash, M. (2002). *The Secrets of autism*. Reporting by Amy Bonesteel. Time Magazine Company.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, G. (2006). Autismo: história, clínica, diagnóstico. Revista *Diversidades*, Ano 4, N.º14, Out., Nov, e Dez, de 2006, Periodicidade Trimestral. pp. 1-40.
- Oliveira, A. (2009). *Perturbação do Espectro de Autismo: a Comunicação*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Pós-Graduação em Educação Especial). Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/282/PG-EE2009AndreiaOliveira.pdf?sequence=1>
- Oliveira, E. (2011). *A Criança e o Mundo do Autismo*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Tese de Pós-Graduação em Educação Especial). Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/501>

- Oliveira-Formosinho, J.& Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na Aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*. 1(XXII).pp.1-10. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf
- Ongaro, C. F., Silva, C. S. & Ricci, S. M. (2006). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Disponível em <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>
- Ozonoff, S., Rogers, S., Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do Autismo: Perspetivas da Investigação Atual*. 1ª ed. Lisboa: Climepsi.
- Padilha, M.C.P. (2008) *A Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Tese de mestrado. Disponível em <http://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/833/1/DissertaC3A7C3A3o20de20Mestrado20-20A20Musicoterapia20no20Tratamento20de20CrianC3A7as20com20PerturbaC3A7C3A3o20do20Espectro20d.pdf>
- Palheiros, G. (1999). Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo. *Boletim APEM n°103*, out a dez.pp.4-9
- Paredes, S. (2012). *O Papel da Musicoterapia no Desenvolvimento Cognitivo nas Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em <http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/2824>
- Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento; A família e a escola face ao autismo*. 2ª ed. V.N.Gaia: Edições Gailivro.
- Pereira, M. (2009). *Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar*. Disponível em http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1102

- Peña, A., & Ramón J. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Peeters, J. (1998). *Autismo*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Pflüger, H. (2009) *A importância da Música na integração das crianças nas escolas*. Disponível em <http://artigospanambi.blogspot.pt/2009/03/importancia-da-musica-na-integracao-das.html>
- Poch Blasco, S. (1999). *Compêndio de Musicoterapia*. Barcelona: Helder, vol I. 89.
- Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva
- Rett, A. (1996). *A criança com lesão cerebral. Problemas médicos, educativos e sociais*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rodrigues, H. (1996). Entrevista a Edwin Gordon. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. 90, 7-11.
- Rodrigo, M. S. (2008). *Musicoterapia - Terapia De Musica Y Sonido*. 2.ª Edição. Producción editorial: ATYPE, S. L.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo. Summus Editorial
- Rutter, M. & Shopler, E. (1987). Autism and Developmental Disorders: Concepts and Diagnostic Issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17. pp.159-186

- Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Santo, P. (2010) *Introdução à metodologia das Ciências Sociais: Génese, fundamentos e problemas* (1ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Santos, I. & Sousa, P. (2005). *Caracterização da síndrome autista*. Universidade de Coimbra. Coimbra. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>
- Santiago, J., & Tolezani, M. (2011). Encorajando a Criança a Desenvolver Habilidades Sociais no Programa Son-Rise. *Revista Autismo*, ano 1, nº 1, pp. 14-16. Brasil. (consultado em 12/03/2012 em www.revistaautismo.com.br).
- Schopenhauer, A. (2005). *O Mundo Como Vontade e Como Representação*. São Paulo. Editora Unesp.
- Schopler, E., Mesibov, B., Shigley, H., & Bashford, A., (1984). *Helping children with autism through their families*. New York: Plenum Press.
- Siegel, B., (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora: Porto.
- Sigman, M. & Capps, L. (1997). *Children with Autism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sim-Sim, I (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias)*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, A (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Editora Livros Horizonte. 2ª Edição.

- Sousa, M. (2010). *A musicoterapia na socialização das crianças com perturbação do espectro do autismo*. Projecto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/394>
- Snyders, G. (1994). *A Escola pode ensinar as Alegrias da Música?* S. Paulo: Cortez.
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H., (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I. C. e Equipa Ajudaautismo (2008). *Formautismo, Manual de formação em autismo para professores e famílias*. APPDA – Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. Lisboa.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zóltan Kodály*. Lisboa: Caminho Editora.
- Tustin, F. (1990). *The Protective Shell in children with autism*. London: Kannac Books.
- Vasconcelos, A. Â., (2006) - *Ensino da Musica – 1º ciclo do ensino básico, Orientações Programáticas*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Valles, M.S., (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Viscott, D. S., (1970). *A Musical Idiot Savant*. *American Journal of Psychiatry* , 145(5), 563–572. Consultado em <http://upd.sagepub.com/content/11/1/5.extract>
- Warner, B., (1991). *Orff-Schulwerk: Applications for the Classroom*. Englewood Cliffs.Prentice-Hall.

- Wassink, T., H.; Piven, J.; Patil, S.R. (2001) *Chromosomal abnormalities in a clinic sample of individuals with autistic disorder*. Psychiatr. Genet. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11525418>
- Weigel, A. (1988) *Brincando de Música*. Porto Alegre: Kuarup.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-Música.
- Windholz, M. H. (2002). A terapia comportamental com portadores de TID. In Jr. Camargos W. e colaboradores. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – 3º Milênio*. Brasília, Corde. Pp.75-82. Disponível em <http://www.geocities.ws/argemirogarcia/textos/1para1.html>
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds). *Diagnosis and assessment in autism* (pp.91-110). New York:Plenum Press
- World Federation of Music Therapy. (2014).Disponível em <http://www.wfmt.info/>
- Yin, R., (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Zenita C. G.,(2006).Conhecendo O Seu Aluno, Como Estudar Uma Criança?. Disponível em http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_Conhecendo20O20Seu20Aluno_225234.doc.

JORNAIS

The Boston Globe, 2003.

Anexo 1

Fotografia dos instrumentos musicais utilizados



Apêndice n.º 1

**Pedido de autorização à
Diretora do Agrupamento de Escolas N.º1
e
Encarregada de Educação**

Exma. Sra. Diretora do
Agrupamento de Escolas N.º 1 de

Assunto: **Pedido de Autorização - Intervenção na sala de Ensino Estruturado**

Eu, Fátima de Almeida Nunes Cardoso, docente de Educação Musical, grupo 250 e 610, e aluna do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, venho por este meio expor o seguinte:

Estou a desenvolver um projeto de investigação ação subordinado ao tema: “*ComPassos Musicais: a relação da música com uma criança com Autismo*”, sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Santos.

Este projeto de investigação ação, visa desenvolver na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, a comunicação e a socialização através das aulas de Expressão Musical.

Para o efeito, venho por este meio solicitar autorização de V.^a Ex.^a para a realização da intervenção na sala de ensino estruturado desta unidade que engloba crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo, cuja investigação e os respectivos dados destinam-se ao desenvolvimento da tese de mestrado na mesma área.

Serão assegurados e respeitados os direitos da criança objecto de investigação, comprometendo-me a cumprir as normas de confidencialidade e de ética.

Agradecendo desde já a atenção de V.^a Ex.^a para o ora solicitado, agradeço desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Grândola, 17 de dezembro de 2015

A Mestranda



Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Consentimento Parental Para Participação Em Investigação

Exmo.(a) Encarregado de Educação do aluno

Eu, Fátima de Almeida Nunes Cardoso, docente de Educação Musical e aluna do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, venho por este meio expor o seguinte:

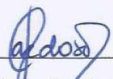
No âmbito do mestrado que frequento, irei realizar uma investigação, a qual visa desenvolver na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, a comunicação e a socialização através das aulas de Expressão Musical, tendo como objectivo, estudar e compreender os benefícios que a música pode vir a manifestar nesta perturbação ao nível cognitivo, da comunicação e socialização/interacção.

Assim, dirijo-me então a V.^a Ex.^a, solicitando-lhe que se digne a autorizar a participação do seu educando no referido trabalho de investigação.

Comprometo-me a respeitar as normas de sigilo, sendo que a informação recolhida para a presente investigação será mantida confidencial.

Na esperança de que V.^a Ex.^a irá atender o meu pedido, antecipadamente agradeço a atenção e compreensão demonstradas sem qual não será possível concluir a minha investigação.

Queira aceitar os meus melhores cumprimentos,


Fátima Cardoso

✂ _____ (Recortar e devolver, . s.f.f.)

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____
_____, autorizo / ~~não autorizo~~ (riscar o que não se aplica) o meu educando a participar na referida investigação a ser realizada por Fátima Cardoso no âmbito da sua tese de mestrado.

O Encarregado(a) de Educação

Apêndice n.º 2

Guião de Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular e Terapeuta da Fala

Antes da intervenção

Projeto de Investigação:
Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor
Tema: ComPassos musicais: a relação da música numa criança com Autismo

Guião de Entrevista

(Aplicar à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular
e Terapeuta da Fala)

Antes da Intervenção

Tema	Objetivos	Tópicos/Questões
Validação da entrevista e motivação do entrevistado.	Enquadrar a entrevista Validar a entrevista Motivar o Entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação do entrevistador e do entrevistado; Causa da entrevista; Objetivos; Pedir para gravar a entrevista. Após a apresentação: - Tem alguma dívida?
Dados sociodemográficos	Caracterizar o entrevistado	- Que idade tem? - Qual a sua formação académica? - Quantos anos de serviço tem? - Qual a sua experiência com crianças com Espetro do Autismo?
Perfil do aluno	Caracterizar o aluno	- Quais são os comportamentos adequados e /ou inadequados, que o Manuel manifesta? - Quais são os interesses que o Manuel manifesta? - O Manuel apresenta dificuldades em manter contato visual, em brincar compartilhado, falta interesse em compartilhar prazeres ou realizações? - Até onde posso exigir do Manuel aquando da minha intervenção pedagógica?
	Dificuldades na interação	- Como foi a adaptação do Manuel a si? - Que tipo de relacionamento estabelece o Manuel com os seus colegas?

Participação Social	social	- Que tipo de relacionamento estabelecem os seus colegas com o Manuel?
	Estratégias para melhorar a interação social do Manuel	- Que estratégias são utilizadas para promover os níveis de interação do Manuel?
Comunicação	Dificuldades na comunicação	- Como comunica o Manuel, ou seja, de que forma ele interage, fala com os seus pares?
	Estratégias para melhorar a comunicação do Manuel	- Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do Manuel? - Quais as estratégias utilizadas para melhorar a comunicação do Manuel?
	Melhorias na comunicação	- Tem verificado melhorias a nível das capacidades comunicativas do Manuel
	Propostas de intervenção com o Manuel	- Qual proposta de intervenção que me aconselha para desenvolver a melhorar a capacidade comunicativa e integração social do Manuel? - Já foi realizado algum trabalho no âmbito da expressão/educação musical com o Manuel?
Final da entrevista	Conclusão da entrevista	- Questionar se quer acrescentar alguma informação.
		- Agradecimentos.

Apêndice n.º 3

**Transcrição da Entrevista
à docente de Educação Especial,
Professora do Ensino Regular
e
Terapeuta da Fala**

Antes da intervenção

Transcrição da Entrevista à docente de Educação Especial (**E-1**), Professora do Ensino Regular (**E-2**) e Terapeuta da Fala (**E-3**)

Antes da Intervenção

Entrevistadora – Boa tarde.

Entrevistadas – Boa tarde.

Entrevistadora – Antes de mais, agradeço desde já a vossa disponibilidade para a concretização desta entrevista. Como é do vosso conhecimento, esta entrevista surge no âmbito da dissertação do Mestrado que estou a realizar, acerca do estudo da música e a possível influência no desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo. Todos os dados obtidos são estreitamente confidenciais. Caso achem pertinente, estão à vontade para acrescentar conhecimentos achem relevantes para o trabalho que irei desenvolver com o Manuel. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

Entrevistados – Sim.

Entrevistadora – Podemos começar?

Entrevistados – Sim.

Entrevistadora – Qual a sua idade?

E-1 – Cinquenta e três anos.

E-2 – Quarenta anos.

E-3 – Vinte e oito anos.

Entrevistadora – Qual a sua formação académica?

E-1 – Curso curso do Magistério Primário e o Curso de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.) em Necessidades Educativas Especiais.

E-2 – Curso de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico-Variante de Matemática

E-3 – Licenciatura em Terapia da Fala.

Entrevistadora – Quantos anos de serviço tem?

E-1 – Trabalho nesta área de especialização há trinta e três anos.

E-2 – Dezanove anos.

E-3 – Acabei o curso há cinco mas só trabalho há quatro anos.

Entrevistadora – Qual a sua experiência com crianças com Espetro do Autismo?

E-1 – Trabalhei em Educação Especial desde o segundo ano de trabalho, mas não trabalhei logo, convivi com eles em instituição. Estou a trabalhar diretamente com eles através da Unidade de Multideficiência só há oito. Trabalho com o Manuel há três anos.

E-2 – Só trabalhei com o Manuel, este é o terceiro ano.

E-3 – Trabalho com esse tipo de crianças à dois anos.

Entrevistadora – Quais são os comportamentos adequados e /ou inadequados, que o Manuel manifesta?

E-1 – O Manuel apresenta alguns comportamentos desadequados, tem alguns picos de euforia que vai manifestando ao longo do dia, que se caracteriza com riso incontrolado, chega muitas vezes a vomitar de tanto rir, pular de uma forma descontrolada ou ainda, andar de uma forma desarticulada se estiver a caminhar na rua ou nos corredores da escola. Relativamente aos comportamentos adequados, vai tendo cada vez mais comportamentos adequados, tem vindo a melhorar, nomeadamente à hora da refeição. Tem momentos que esta bem, até colabora na refeição.

Se a atividade é do seu agrado, nomeadamente manusear alguns objectos, cartões com animais, figuras de animais, visionar filmes com sons de animais ou fazer pilhas com copos. Ou seja, sempre que a atividade é do seu interesse ele tem comportamentos mais ou menos adequados e sabe como fazer a atividade, ele fá-la como vê fazer ou como nós o ensinamos. Só que isso acontece por períodos muito curtos de tempo, depois aborrece-se e diz que não com a cabeça, que não quer fazer mais.

E-2 – Neste momento ele consegue estar na sala das 9 horas até cerca das 10 horas e trinta minutos com atividades programadas com a professora de Educação Especial que está com ele à 3.^a e à 5.^a feira ou com a auxiliar nos restantes dias. Iniciamos com uma atividade da turma, que consiste na canção do “*Bom Dia*” e depois realiza as tarefas dele, que consiste em atividades realizadas no caderno, nomeadamente expressões, pinturas, recortes e identificação, sempre naquele espaço que está isolado e destinado a ele. Depois sai. Vai caminhar, subir escadas, se possível vai até ao café. Volta às 11

horas para a continuação das suas tarefas. Todavia, tudo o que seja realizado no caderno, recorte, identificação de objetos, por vezes ele não gosta e manifesta alguns comportamentos inadequados, abanando muito a cabeça, saltando e rindo.

E-3 – Os inadequados, acontecem por vezes quando ele tem aquelas fases de muita

euforia, que é muito difícil de trabalhar, dado que não se concentra em nada. Nesses momentos sento-o numa cadeira de frente a mim. Como ele reage muito à resposta facial, eu coloco uma expressão mais neutra, sem me rir e aos poucos vai acalmando. Comparativamente a comportamento adequados, é quando está concentrado numa tarefa, dado que ele compreende tudo o que eu falo e faz todos os exercícios que eu lhe peço. Todavia não os faz à primeira, mas faz.

Entrevistadora – Quais são os interesses que o Manuel manifesta?

E-1 – Os interesses do Manuel são muito reduzidos. Ele gosta muito de não fazer nada. Tem a ver com o que ele está habituado e passa muito pelo gosto de animais, alguns filmes que tenham som. O software causa efeito causa-lhe algum interesse durante algum tempo mas depois dispersa-se. Cansa-se. Sempre que tem atividade tem que ser ele a mexer, a manusear, a clicar, mas no entanto, ele cansa-se e aborrece-se logo.

E-2 – Ele gosta muito de atividades de expressão.

E-3 – Gosta muito de jogos e de tudo que tenha a ver com animais.

Entrevistadora – O Manuel apresenta dificuldades em manter contato visual, em brincar compartilhado, falta interesse em compartilhar prazeres ou realizações?

E-1 – Ele tem dificuldades em partilhar atividades, ele não sabe partilhar atividades com os outros. Ele nem sempre tem contato ocular mas quando nos olha, olha-nos bem nos olhos. Se estiver ao nosso colo, para o mimar, ele fica a olhar para nós. É muito afetivo com os adultos. Agora com os outros miúdos ele não sabe interagir com eles. Não sabe partilhar objetos.

E-2 – Quando ele gosta de alguma tarefa mantém contato ocular e sorri e quando não gosta, baixa a cabeça. Fora isso não mantém contato visual.

E-3 – Sim, ele estabelece algum contato ocular mas não muito. Só quando nos dá uma resposta ao que está a fazer.

Entrevistadora – Até onde posso exigir do Manuel aquando da minha intervenção pedagógica?

E-1 – Não sei, tem que se ir fazendo. Tem que se ir experimentando e insistindo até ele manifestar interesse. Convém persistir nas tarefas, porque muitas vezes ele não faz à primeira nem à segunda mas à terceira ou quarta já adere. Temos que insistir em atividades de rotina, de repetição e até onde ele deixa ir. Ele gosta muito de animais, sei lá... é por aí que se deve ir.

E-2 – Eu penso, que para além do prazer que a música lhe possa proporcionar, deve-se aumentar as capacidades de comunicação, nomeadamente trabalhar o ritmo das palavras. Ele gosta muito de canções infantis, tipo a nossa canção do “Bom Dia” do “Atirei o pau ao gato”, da “Na quinta do Tio Manuel”, este género acriançado, até porque é o que ele conhece mais.

E-3 – Na minha opinião deve trabalhar batimentos ritmicos, ritmo das palavras.

Entrevistadora – Como foi a adaptação do Manuel a si?

E-1 – Adaptou-se bem. Eu tinha uma informação do Ensino Pré Escolar muito negativa. Com comportamentos muito desadequados em contexto de sala de aula, com muitos gritos, muito choro e muita birra. Na minha opinião, este tipo de miúdos numa sala do Pré Escola a tempo inteiro sofrem muito porque há muita agitação. Ele precisa de momentos de calma, de um ambiente mais estruturado. Ele necessita de saber que aquela mesa é a sua mesa de trabalho, que a outra mesa é a mesa do lanche. Ele aqui tem um ambiente muito mais calmo do que numa sala de aula com vinte ou vinte e cinco miúdos. Na minha perspectiva acho que estes miúdos em contexto de Pré Escolar devem sofrer muito porque não podem estar sozinhos, por não poderem estar calmos, serenos e eles precisam muito desses momentos. Quanto à adaptação dele, de fato foi uma alegre surpresa quando ele veio para aqui porque nada disso aconteceu. Aqui faz as suas birras, tem os seus momentos de euforia, no entanto não temos os comportamentos que vinham descritos do Ensino Pré Escolar. Agora à dois dias que chora quando acorda, uma situação que não é normal e que ainda não conseguimos perceber porquê. Neste caso temos que o distrair, dar-lhe alguma coisa que ele goste até ele se acalmar.

E-2 – Correu muito bem, não só a mim mas também com a auxiliar. No primeiro ano, manifestou muitos comportamentos inadequados que eu percebi serem de teste. Houve

uma situação muito engraçada. Nós temos aqui o semáforo do comportamento com as fotografias dos alunos e inicialmente quando expliquei como funcionava a tabela, pensei que ele não tinha entendido. Houve um dia em que ele estava a gritar muito e eu tive que alterar a voz e disse-lhe: *“Manuel olha que vais para o vermelho”* e um colega colocou a fotografia dele no vermelho. No entanto, olhamos todos para ele e a expressão dele foi de baixar a cabeça como se estivesse a entender que estava no vermelho. Todavia, pensamos que ele não teria entendido e eu disse-lhe: *“vai lá mostrar onde está a tua fotografia”* e lá foi até ao quadro e apontando para a sua foto. A partir desse dia, melhorou muito a sua atitude.

E-3 – Ao início experimentou-me muito. Tinha mais comportamentos desadequados, tinha desinteresse pelas tarefas. Às vezes atirava objetos para o chão, abanava a cabeça constantemente que não, mas depois com a continuação do trabalho foi-se adaptando.

Entrevistadora – Que tipo de relacionamento estabelece o Manuel com os seus colegas?

E-1 – É difícil fazer uma caracterização. Ele comunica fisicamente com os colegas, mas de uma forma desadequado com os mesmos. Ele toca com a sua mão nos meninos, no entanto, por vezes de uma forma agressiva. Quando se excede no toque, tem tendência para puxar os cabelos, chegando até a bater e apertar o pescoço. Todavia, acho que não é com satisfação que ele o faz mas sim por não ter a noção do que está a fazer.

E-2 – Tem alguns colegas, dois ou três, com os quais criou empatia e que se dirige a eles e sorri. Se algum colega trás um gorro ou boné para a sala de aula, o Manuel aponta e eles já sabem que é para tirar, portanto eles respeitam-no.

E-3 – Como a sessão é individual, não existe interação entre pares.

Entrevistadora – Que tipo de relacionamento estabelecem os seus colegas com o Manuel?

E-1 – Procura os mais velhos, quando estes estão no chão a brincar ele vai e toca-lhes, mas os outros não lhe ligam muito e não há grande interação.

E-2 – Relacionam-se bem. Todos eles são simpáticos com ele, o Manuel é que tem dois ou três de eleição.

E-3 – Tal como afirmei anteriormente as sessões são individuais, não havendo por isso interação.

Entrevistadora – Que estratégias são utilizadas para promover os níveis de interação do Manuel?

E-1 – Sempre que seja possível frequenta os contextos normais do espaço escolar. Passa a manhã na Escola Primária, o almoço é feito aqui no refeitório, o lanche sempre que possível é realizado no bar da escola e sempre temos oportunidade e o tempo o permitir, saímos do espaço escolar, vamos até ao jardim ou ao café.

E-2 – Por vezes realiza atividades no caderno e depois é incentivado a mostrar à turma, a qual o aplaude e anima, outras vezes, nomeadamente nas atividades de expressão é integrado na turma.

E-3 – Como as sessões são em contexto unitário, não utilizo estratégias de promoção.

Entrevistadora – Como comunica o Manuel, ou seja, de que forma ele interage, fala?

E-1 – O Manuel não fala, usa alguns sons que às vezes nos parece ter algum sentido mas também não temos a certeza. Repete os sons de alguns animais. O “*mamã, papá*” que nos parece ser realmente “*mamã*” ou “*papá*”, mas percebe tudo o que nós lhe dizemos. Portanto eu comunico com ele verbalmente.

E-2 – De forma normal, como comunico ele como o faço com a restante turma. Existe aqui na sala uma colega que exerce alguma autoridade ao Manuel e que ele respeita muito em que verifico que existe muita empatia entre eles. Quando ele quer atenção de algum menino, toca-lhe no ombro ou às vezes de uma forma mais agressiva, puxa-lhe o cabelo. De resto não brinca com eles porque ele não sabe brincar, partilhar.

E-3 – Comunico de forma normal dado que ele compreende bem. Estamos agora a utilizar o PECS – Sistema comunicativo de Comunicação por troca de imagens.

Entrevistadora – Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do Manuel?

E-1 – Estamos a recorrer a cartões de comunicação. É uma metodologia que uma técnica exterior à escola e a nossa terapeuta da fala, têm vindo a desenvolver e que nós

estamos agora a utilizar. Utilizamos cartões para ele escolher entre dois ou três alimentos, poder escolher atividades, poder eleger jogos.

E-2 – Nós utilizamos aqui os PECS, para o ir à casa de banho, ir à rua, para o lanche da manhã.

E-3 – Utilizo o sistema PECS – Sistema comunicativo de Comunicação por troca de imagens.

Entrevistadora – Quais as estratégias utilizadas para melhorar a comunicação do Manuel?

E-1 – Passa por verbalizar muito, conversar muito com ele e persistir muito. Temos a noção que ele percebe mas insistimos muito para que ele colabore connosco no calçar, no vestir, no ir à casa de banho, no aceder a luz, ou seja, persistir muito. O trabalho tem que ser sempre individual e deste modo, verbalizamos constantemente.

E-2 – Não utilizo muitas estratégias, porque ele percebe tudo, só não consegue é verbalizar. No entanto, trabalho muito com a rima e a métrica das palavras.

E-3 – Utilizo muito a associação com o objecto. Emprego também as cores, alimentos, por categorização, por oposto (grande e pequeno), locativos (ao lado, em baixo, etc.). Eu utilizo muito o reforço. Se ele faz uma tarefa bem, dou-lhe uma estrelita (cereais) e mesmo quando ele não quer trabalhar eu mostro-lhe a estrelita e só lha dou se ele completar a tarefa.

Entrevistadora – Tem verificado melhorias a nível das capacidades comunicativas do Manuel ?

E-1 – Sim. De ano para ano nota-se alguma evolução no Manuel. Quando chegou aqui há três anos, não verbalizava nada e agora já pronuncia “*mamã, papá, avô e água*”, e imitação também alguns de animais.

E-2 – Sim, a primeira palavra que ele pronunciou foi “*água*”. Ele queria beber água e nós colocámos a garrafa e forçamo-lo a dizer a palavra, só lhe dando a garrafa após a verbalização. Agora já diz “*água mamã, papá e avô*”.

E-3 – Desde o ano lectivo passado para este, ele já verbaliza mais sons. Ele antes só verbalizava sons de animais mas agora já diz “*mamã, papá, avô e água*”.

Entrevistadora – Qual proposta de intervenção que me aconselha para desenvolver a melhorar a capacidade comunicativa e integração social do Manuel?

E-1 – Trabalhar muito a métrica das palavras. Ele gosta muito de animais. Da canção “Atirei o pau ao gato” e outras assim.

E-2 – Talvez através do ritmo possa ser trabalhado as palavras, penso que será o mais adequado.

E-3 – Eu acho que será muito importante para o Manuel a música. Não só pelo prazer de ouvir mas também para o desenvolvimento da comunicação. Assim acho muito importante trabalhar as palavras na sua métrica. Trabalhar os ditongos. O ritmo. Com atividades de rotina.

Entrevistadora – Já foi realizado algum trabalho no âmbito da expressão/educação musical com o Manuel?

E-1 – Desde que ele está aqui na sala da Unidade, não.

E-2 – A disciplina de música não, até porque a turma através da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tem expressão musical, porém às dezasseis e trinta minutos, momento em que o Manuel já está na Unidade.

E-3 – Não.

Entrevistadora – Quer acrescentar alguma informação.

E-1 – Não, somente boa sorte.

E-2 – Não, simplesmente desejar bom trabalho.

E-3 – Não.

Entrevistadora – Agradeço, mais uma vez a sua simpatia e disponibilidade. Finalizamos a nossa entrevista. Tenha um resto de uma boa tarde.

Entrevistadas – Obrigado, igualmente.

Apêndice n.º 4

**Análise de Conteúdo Entrevista
à docente de Educação Especial,
Professora do Ensino Regular
e
Terapeuta da Fala**

Antes da Intervenção

Análise de Conteúdo da Entrevista à docente de Educação Especial (**E-1**), Professora do Ensino Regular (**E-2**) e Terapeuta da Fala (**E-3**)

Antes da Intervenção

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores
Perfil do aluno	Competências comportamentais	Opinião sobre os comportamentos adequados e /ou inadequados	<p>E-1 – O Manuel apresenta alguns comportamentos desadequados, tem alguns picos de euforia que vai manifestando ao longo do dia, que se caracteriza com riso incontrolado, chega muitas vezes a vomitar de tanto rir, pular de uma forma descontrolada ou ainda, andar de uma forma desarticulada se estiver a caminhar na rua ou nos corredores da escola</p> <p>Relativamente aos comportamentos adequados, vai tendo cada vez mais comportamentos adequados, tem vindo a melhorar, nomeadamente à hora da refeição. Tem momentos que esta bem, até colabora na refeição.</p> <p>E-2 – Neste momento ele consegue estar na sala das 9 horas até cerca das 10 horas e trinta minutos com atividades programadas.</p> <p>E-3 – Os inadequados, acontecem por vezes quando ele tem aquelas fases de muita euforia, que é muito difícil de trabalhar, dado que não se concentra em nada.</p> <p>Relativamente a comportamento adequados, é quando está concentrado numa tarefa, dado que ele compreende tudo o que eu falo e faz todos os exercícios que eu lhe peço. Todavia não os faz à primeira, mas faz.</p>
		Opinião sobre os seus interesses	<p>E-1 – Os interesses do Manuel são muito reduzidos. Ele gosta muito de não fazer nada. Tem a ver com o que ele está habituado e passa muito pelo</p>

		<p>Nomear as dificuldades em manter contato visual, em brincar compartilhado, falta interesse em compartilhar prazeres ou realizações</p>	<p>gosto de animais, alguns filmes que tenham som. O software causa efeito causa-lhe algum interesse durante algum tempo mas depois dispersa-se. Cansa-se. Sempre que tem atividade tem que ser ele a mexer, a manusear, a clicar, mas no entanto, ele cansa-se e aborrece-se logo.</p> <p>E-2 – Ele gosta muito de atividades de expressão.</p> <p>E-3 – Gosta muito de jogos e de tudo que tenha a ver com animais.</p> <p>E-1 – Ele tem dificuldades em partilhar atividades, ele não sabe partilhar atividades com os outros. Ele nem sempre tem contato ocular mas quando nos olha, olha-nos bem nos olhos. Agora com os outros miúdos ele não sabe interagir com eles. Não sabe partilhar objetos.</p> <p>E-2 – Quando ele gosta de alguma tarefa mantém contato ocular e sorri e quando não gosta, baixa a cabeça. Fora isso não mantém contato visual.</p> <p>E-3 – Estabelece algum contato ocular mas não muito. Só quando nos dá uma resposta ao que está a fazer.</p>
Participação Social	Competências sociais	<p>Opinião sobre a adaptação do aluno às diferentes intervenientes educativas</p>	<p>E-1 – Quanto à adaptação dele, foi uma alegre surpresa. Aqui faz as suas birras, tem os seus momentos de euforia, no entanto não temos os comportamentos que vinham descritos do Ensino Pré Escolar.</p> <p>E-2 – Correu muito bem, não só a mim mas também com a auxiliar.</p> <p>E-3 – Ao início experimentou-me muito. Tinha mais comportamentos desadequados, tinha desinteresse pelas tarefas. Às vezes atirava objetos para o chão, abanava a cabeça constantemente que não, mas depois com a continuação do trabalho foi-se adaptando.</p> <p>E-1 – Ele comunica fisicamente com os colegas, mas de uma forma</p>

		Opinião sobre o tipo de relacionamento estabelece o aluno com os seus colegas	<p>desadequada com os mesmos. Ele toca com a sua mão nos meninos, no entanto, por vezes de uma forma agressiva. Quando se excede no toque, tem tendência para puxar os cabelos, chegando até a bater e apertar o pescoço. Todavia, acho que não é com satisfação que ele o faz mas sim por não ter a noção do que esta a fazer.</p> <p>E-2 – Tem alguns colegas, dois ou três, com os quais criou empatia e que se dirige a eles e sorri. Se algum colega trás um gorro ou boné para a sala de aula, o Manuel aponta e eles já sabem que é para tirar, portanto eles respeitam-no.</p> <p>E-3 – Como a sessão é individual, não existe interação entre pares.</p>
		Opinião sobre o tipo de relacionamento estabelecem os seus colegas com o Manuel	<p>E-1 – Procura os mais velhos, quando estes estão no chão a brincar, ele vai e toca-lhes, mas os outros não lhe ligam muito e não há grande interação.</p> <p>E-2 – Relacionam-se bem. Todos eles são simpáticos com ele, o Manuel é que tem dois ou três de eleição.</p> <p>E-3 – As sessões são individuais, não havendo por isso interação.</p>
		Nomear algumas estratégias utilizadas para promover os níveis de interação	<p>E-1 – Sempre que seja possível frequenta os contextos normais do espaço escolar. Passa a manhã na Escola Primária, o almoço é feito aqui no refeitório, o lanche sempre que possível é realizado no bar da escola e sempre temos oportunidade e o tempo o permitir, saímos do espaço escolar, vamos até ao jardim ou ao café.</p> <p>E-2 – Por vezes realiza atividades no caderno e depois é incentivado a mostrar à turma, a qual o aplaude e anima, outras vezes, nomeadamente nas atividades de expressão é integrado na turma.</p> <p>E-3 – Como as sessões são em contexto unitário, não utilizo estratégias de promoção.</p>

Comunicação	Competências Comunicativas	Opinião sobre como comunica, de que forma ele interage, fala com os seus pares	<p>E-1 – O Manuel não fala, usa alguns sons que às vezes nos parece ter algum sentido mas também não temos a certeza. Repete os sons de alguns animais. O “<i>mamã, papá</i>” que nos parece ser realmente “<i>mamã</i>” ou “<i>papá</i>”, mas percebe tudo o que nós lhe dizemos. Portanto eu comunico com ele verbalmente.</p> <p>E-2 – De forma normal, como comunico ele como o faço com a restante turma. Existe aqui na sala uma colega que exerce alguma autoridade ao Manuel e que ele respeita muito em que verifico que existe muita empatia entre eles. Quando ele quer atenção de algum menino, toca-lhe no ombro ou às vezes de uma forma mais agressiva, puxa-lhe o cabelo. De resto não brinca com eles porque ele não sabe brincar, partilhar.</p> <p>E-3 – Comunico de forma normal dado que ele compreende bem. Estamos agora a utilizar o PECS – Sistema comunicativo de Comunicação por troca de imagens</p>
		Nomear que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa	<p>E-1 – Estamos a recorrer a cartões de comunicação. É uma metodologia que uma técnica exterior à escola e a nossa terapeuta da fala, têm vindo a desenvolver e que nós estamos agora a utilizar. Utilizamos cartões para ele escolher entre dois ou três alimentos, poder escolher atividades, poder eleger jogos.</p> <p>E-2 – Nós utilizamos os PECS, para o ir à casa de banho, ir à rua, para o lanche da manhã.</p> <p>E-3 – Utilizo o sistema PECS – Sistema comunicativo de Comunicação por troca de imagens.</p>
		Opinião acerca das melhorias tem notado a nível das capacidades comunicativas	<p>E-1 – Quando chegou aqui à três anos, não verbalizava nada e agora já pronuncia “<i>mamã, papá, avô e água</i>”, e imitação também alguns de animais.</p>

	<p>Estratégias a desenvolver na sala de aula</p>	<p>Nomear algumas estratégias utilizadas para melhorar a comunicação e integração social</p> <p>Melhorias verificadas</p> <p>Aconselhamento acerca da minha atitude aquando da minha</p>
--	--	--

E-1 – Passa por verbalizar muito, conversar muito com ele e persistir muito. Temos a noção que ele percebe mas insistimos muito para que ele colabore connosco no calçar, no vestir, no ir à casa de banho, no aceder a luz, ou seja, persistir muito. O trabalho tem que ser sempre individual e deste modo, verbalizamos constantemente.

E-2 – Não utilizo muitas estratégias, porque ele percebe tudo, só não consegue é verbalizar. No entanto, trabalho muito com a rima e a métrica das palavras.

E-3 – Utilizo muito a associação com o objecto. Emprego também as cores, alimentos, por categorização, por oposto (grande e pequeno), locativos (ao lado, em baixo, etc.). Eu utilizo muito o reforço. Se ele faz uma tarefa bem, dou-lhe uma estrelita (cereais) e mesmo quando ele não quer trabalhar eu mostro-lhe a estrelita e só lha dou se ele completar a tarefa.

E-1 – Sim. De ano para ano nota-se alguma evolução no Manuel. Quando chegou aqui à três anos, não verbalizava nada e agora já pronuncia “*mamã, papá, avô e água*”, e imitação também alguns de animais.

E-2 – Sim, a primeira palavra que ele pronunciou foi “*água*”. Ele queria beber água e nós colocámos a garrafa e forçamo-lo a dizer a palavra, só lhe dando a garrafa após a verbalização. Agora já diz “*água mamã, papá e avô*”.

E-3 – Desde o ano lectivo passado para este, ele já verbaliza mais sons. Ele antes só verbalizava sons de animais mas agora já diz “*mamã, papá, avô e água*”.

E-1 – Trabalhar muito a métrica das palavras. Ele gosta muito de animais. Da canção “Atirei o pau ao gato” e outras assim.

E-2 – Talvez através do ritmo possa ser trabalhado as palavras, penso que

		intervenção pedagógica	<p>será o mais adequado.</p> <p>E-3 – Eu acho que será muito importante para o Manuel a música. Não só pelo prazer de ouvir mas também para o desenvolvimento da comunicação. Assim acho muito importante trabalhar as palavras na sua métrica. Trabalhar os ditongos. O ritmo. Com atividades de rotina.</p>
Informações adicionais	Informações	<p>Opinião acerca da realização elaborada anteriormente no âmbito da expressão/educação musical</p> <p>Outros esclarecimentos pertinentes</p>	<p>E-1 –Desde que ele está aqui na sala da Unidade, não.</p> <p>E-2 – A disciplina de música não, até porque a turma através da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tem expressão musical, porém às dezasseis e trinta minutos, momento em que o Manuel já está na Unidade.</p> <p>E-3 – Não.</p> <p>E-1 – Não, somente boa sorte.</p> <p>E-2 – Não, simplesmente desejar bom trabalho.</p> <p>E-3 – Não.</p>

Apêndice n.º 5

Guião de Entrevista à Encarregada de Educação

Antes da Intervenção

Projeto de Investigação:
Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor
Tema: ComPassos musicais: a relação da música numa criança com Autismo

Guião de Entrevista
 (Aplicar à Encarregada de Educação)
Antes da Intervenção

Tema	Objetivos	Tópicos/Questões
Validação da entrevista e motivação dos entrevistados.	Enquadrar a entrevista Validar a entrevista Motivar o Entrevistado Garantir confidencialidade	- Apresentação do entrevistador e do entrevistado; - causa da entrevista; - Objetivos; - Pedir para gravar a entrevista. Após a apresentação: - Tem alguma dívida?
Dados pessoais	Caracterizar o entrevistado	- Idade; - Formação académica; - Situação profissional;
Problemática do Autismo e Educação	Caracterizar a problemática e o meio educativo	- Quais os meios de apoio utilizados, após o diagnóstico da problemática do educando? - Como foi encarado, no meio familiar, a problemática do Manuel? - Quem são os intervenientes no processo educativo do Manuel? - Como comunica com o Manuel? - Que tipo de relacionamento estabelece o Manuel com os intervenientes educativos? - Que tipo de relacionamento estabelecem os intervenientes educativos com o Manuel? - Quais as dificuldades que o Manuel apresenta a nível da interação social? - Que estratégias são utilizadas para promover a interação do Manuel? - Que melhorias tem notado a nível da interação do Manuel desde que está no

		<p>sistema de ensino?</p> <p>- Que expectativa tem face às aulas de expressão musical com o Manuel?</p>
Final da entrevista	Conclusão da entrevista	- Questionar se quer acrescentar alguma informação.
		- Agradecimentos.

Apêndice n.º 6

Transcrição da Entrevista à Encarregada de Educação

Antes da Intervenção

Transcrição da Entrevista à encarregada de educação

Antes da Intervenção

Entrevistadora – Boa tarde.

Entrevistada – Boa tarde.

Entrevistadora – Antes de mais, agradeço desde já a sua disponibilidade para a concretização desta entrevista. Como é do seu conhecimento, esta entrevista surge no âmbito da dissertação do Mestrado que estou a realizar, acerca do estudo da música e a possível influência no desenvolvimento da comunicação, socialização e do comportamento de uma criança com autismo, e neste caso específico num estudo de caso com o seu educando. Todos os dados obtidos são estreitamente confidenciais. Caso ache pertinente, está à vontade para acrescentar conhecimentos ache relevantes para o trabalho que irei desenvolver com o Manuel. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

Entrevistada – Sim.

Entrevistadora – Podemos começar?

Entrevistada – Sim.

Entrevistadora – Qual a sua idade?

Entrevistada – 32 anos.

Entrevistadora – Qual é a sua formação académica?

Entrevistada – Como formação tenho o 12.º ano. Tenho ainda o curso de gestão de contabilidade.

Entrevistadora – Neste momento, qual é a sua situação profissional?

Entrevistada – Sou empregada de balcão no restaurante dos meus pais.

Entrevistadora – Como decorreu a sua gravidez?

Entrevistada – Foi uma gravidez planeada mas estive acamada praticamente a gravidez inteira. A partir dos 3 meses estive constantes percas de sangue até que chegou uma altura que chegou a haver falta de líquidos. Nesse momento o médico decidiu provocar-

me o parto às 37 semanas, só que correu muito mal, fui muito mal assistida. O médico provocou-me a indução e nunca mais quis saber de nada e deixou-me durante 27 horas em trabalho de parto, a sofrer. Ele nasceu com 2,825Kgs e 46 cm.

Entrevistadora – Porque é que a deixaram tanto tempo em trabalho de parto, sem outras medidas?

Entrevistada – Porque segundo eles, eu não tinha espaço e eles lá no hospital entenderam que o Manuel, tinha que nascer de parto natural, quando ele nasceu, vinha todo negro. No entanto teve um teste de APGAR de 9 e 10, normalíssimo e até hoje não consegui perceber o que é que se passou. Oito dias após ele nascer, deixaram-me sair com o Manuel da maternidade com limite máximo de icterícia. Depois fui aqui à médica do centro de saúde fazer o teste do pezinho e a médica mandou o Manuel imediatamente para o hospital ficando lá 10 dias para fototerapia, porque tinha uma icterícia bilirrubina de 32.

Entrevistadora – Como foi diagnosticado a problemática do Manuel, ou como se começou a aperceber que algo não estava bem?

Entrevistada – A partir dos 3 meses. O Manuel não sorria, ele chorava de dia e de noite. Muito difícil de alimentar. Mamava durante 5 minutos e adormecia e ao fim de alguns minutos já estava a chorar outra vez. Tinha muita dificuldade em pegar no peito, tinha que ser com o bico de silicone, apesar de eu ter um excelente bico na mama.

Entrevistadora – E usufruía de leite suficiente para o Manuel?

Entrevistada – Tinha sim. Tanto que possuía, que tinha necessidade de o retirar com a bomba e depois tinha que lhe dar o leite no biberão. Sempre notei foi que o Manuel tinha muita preguiça para pegar na minha mama, porque eu tinha muito leite só que ele não puxava. Depois desesperada, de ele tanto chorar e não dormir, comecei a dar-lhe biberão de leite em pó e aos poucos o meu leite foi secando. Mas mesmo com o biberão de leite, o Manuel não acalmava. Passou a acalmar durante de cerca de 1 hora mas depois lá voltava ao choro. Tinha muitas cólicas e prisão de ventre, mamava e constantemente vomitava, tremia muito e nem ao colo ele se acalmava.

Entrevistadora – E o que diziam os médicos?

Entrevistada – Os pediatras diziam, “*vamos esperar, vamos esperar que foi um parto difícil*”. Sinto que o Manuel nasceu irritado porque ele nasceu logo aos gritos e desde que nasceu nunca mais se calou a chorar. Ele chorava de dia e de noite, que era uma coisa impressionante. Depois... (silêncio) ... chegou os 6 meses e não se segurava sentado, não rebojava ... (silêncio) ... pronto comecei a ver que havia ali qualquer coisa

que não estava certa que ele não era um bebé como os outros. Até aos 2 anos o Manuel não chegava a dormir mais do que 1 a 2 horas seguidas. Fui a diversos pediatras, Centros e a Clínicas, nomeadamente: CADIN, Diferenças, Hospital da Luz, Hospital de S. Bernardo e Hospital Garcia de Orta, e diziam-me, “*vamos esperar e vamos esperar...*” e até hoje não tenho uma resposta concreta. A resposta que tenho é de um diagnóstico de Autismo sem causa neurológica. Sinto que colocaram este rótulo para ter um dístico perante a segurança social, porém ainda não consigo entender muito bem o que se passou e o porquê. Quando o Manuel tinha cerca de 18 até aos 30 meses, fui com ele à Clínica de Reabilitação em Guimarães e ele foi submetido a um programa intensivo de 30 dias de fisioterapia durante duas vezes por ano. A partir deste tratamento, comecei a notar diferenças. Ele começou a sentar-se, gatinhar e a andar. Mais tarde voltei à mesma Clínica com o Manuel, por volta dos 4 anos e pouco... quase cinco, para fazer fisioterapia, para fortalecer o andar.

Entrevistadora – Que tipo de apoios é que teve com a problemática do Manuel?

Entrevistada – Inicialmente muito poucos. Até à idade do Manuel entrar na creche não tive nenhuns. Foi uma fase muito difícil. Depois ele entrou na creche e a adaptação dele foi muito difícil. Chorava muito, comia e vomitava e fazia o que queria, porque elas lá não tinham formação... e depois elas...(silêncio)...não tinham «mãos a medir» com tanta criança. A professora de Educação Especial ia lá apenas uma manhã por semana o que não era suficiente. Foi muito complicado. Depois houve um fase em que o Manuel esteve muito doente e foi muito difícil... senti muita falta de apoio. Quando ele entrou para o 1.º ano e para a Unidade, as coisas mudaram completamente.

Entrevistadora – Notou que houve melhorias a partir desse momento?

Entrevistada – Sim... Houve uma mudança muito grande, mesmo muito grande.

Entrevistadora – Como foi encarado, no meio familiar, a problemática do Manuel?

Entrevistada – Foi muito complicado. Fui e sou ainda muito acompanhada com os meus pais e com o meu irmão que foi e é o meu braço direito. O meu marido nunca aceitou a situação do Manuel e até hoje, todos os passos que dei com o Manuel o meu marido «olhou sempre para o lado» e nunca me acompanhou.

Entrevistadora – Então neste caso quem são os intervenientes no processo educativo do Manuel?

Entrevistada – Sempre fui mais eu, o meu irmão e os meus pais. Só agora que estamos divorciados é que o meu ex-marido está mais presente na vida do filho.

Entrevistadora – Então se estão divorciados, posso-lhe perguntar se durante o vosso casamento houve instabilidade conjugal?

Entrevistada – Sim pode. Houve muita instabilidade, fases em que já só discutíamos e não havia clima entre nós.

Entrevistadora – E como reagia o Manuel durante essas crises conjugais?

Entrevistada – Inicialmente muito mal... houve uma fase que ele esteve revoltado e não queria o pai... agora já não. Quando nos divorcíamos, ficou acordado entre nós (eu e o pai) que o Manuel passava os fins de semana com o pai. Então quando o pai o ia visitar ele chorava e não queria o pai ou então sempre que o pai o ia buscar para passar o fim de semana ele também chorava muito porque não queria ir. Mas agora isso já lhe passou e ele aceita bem as visitas do pai lá a casa e fica bem quando o pai o vai buscar para passar o fim de semana com ele.

Entrevistadora – Como comunica com o Manuel?

Entrevistada – Normal... falo com ele como falo com outra criança qualquer. Aliás sempre falei de forma normal com ele, como se ele fosse uma criança “normal”, porque ele apesar de não falar, ele entende tudo o que nós dizemos.

Entrevistadora – Que tipo de relacionamento estabelece o Manuel com os intervenientes educativos?

Entrevistada – Também normal. Gosta muito do pai, dos avós e do tio.

Entrevistadora – Que tipo de relacionamento estabelecem os intervenientes educativos com o Manuel?

Entrevistada – Toda a família o trata de forma normal como se ele fosse uma criança “normal”.

Entrevistadora – Quais as dificuldades que o Manuel apresenta a nível da interação social?

Entrevistada – Apresenta algumas, em especial quando não conhece. Não gosta muito dos primos, os filhos do meu irmão, só gosta da família mais chegada.

Entrevistadora – E porquê?

Entrevistada – Não sei. Não sei se é pelo fato do meu irmão estar divorciado e os filhos dele estarem com a mãe deles e do Manuel só ver os primos nas férias e o resto da família também não mantém muito contacto.

Entrevistadora – Que estratégias são utilizadas para promover a interação do Manuel?

Entrevistada – Não sei... acho que não utilizo nenhuma. O Manuel é uma criança muito teimosa e que só pensa em fazer o que ele quer. Então nessa altura coloco-o de castigo no quarto até ele lhe passar as crises.

Entrevistadora – E que crises são essas. Como as manifesta?

Entrevistada – Birras. Chora, grita, salta. Então nessa altura em coloco-o de castigo e passado alguns minutos ele já está mais calmo e eu vou lá busca-lo.

Entrevistadora – Que melhorias tem notado a nível da interação do Manuel desde que está no sistema de ensino?

Entrevistada – Muitas. Especialmente a nível comportamental então não tem nada a ver. Está muito diferente, mais calmo.

Entrevistadora – Que expectativa tem face às aulas de expressão musical com o Manuel?

Entrevistada – Algumas. Acho que o Manuel irá gostar muito.

Entrevistadora – Porque acha isso?

Entrevistada – Ele tem em casa um tambor e tem dias que tenho que lhe esconder o tambor porque ele faz uma algazarra muito grande.

Entrevistadora – Mas essa algazarra que me esta a descrever deve-se ao fato de gostar ou por ele estar excitado?

Entrevistada – Não sei... só sei que ele gosta imenso de bater no tambor. Ele adora coisas que façam barulho portanto acho que ele irá gostar de música, penso eu.

Entrevistadora – Quer acrescentar alguma informação que ache importante?

Entrevistada – Não, acho que não.

Entrevistadora – Agradeço, mais uma vez a sua simpatia e disponibilidade. Finalizamos a nossa entrevista. Tenha um resto de uma boa tarde.

Entrevistada – Obrigada e boa tarde para a Fátima também.

Apêndice n.º 7

Análise de Conteúdo da Entrevista à Encarregada de Educação

Antes da Intervenção

**Análise de Conteúdo da Entrevista à En
carregada de Educação – Antes da Intervenção**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Dados pessoais	Caracterização do aluno	Informações relevantes acerca do nascimento e diagnóstico do Manuel	<p>Foi uma gravidez planeada.</p> <p>Acamada praticamente a gravidez inteira, com constantes percas de sangue e prejuízo de falta de líquidos às 37 semanas.</p> <p>Foi mal assistida, com indução de parto às 37 semanas. Esteve em trabalho de parto durante 27 horas.</p> <p>Nasceu com 2,825Kgs e 46 cm.</p> <p>Oito dias após ele nascer, foi realizar teste do pezinho e encaminhado para o hospital ficando lá 10 dias para fototerapia, porque tinha uma icterícia bilirrubina de 32.</p> <p>Aos 3 meses, ainda não sorria, chorava de dia e de noite e muito difícil de alimentar. Mamava durante 5 minutos e adormecia e ao fim de alguns minutos já estava a chorar outra vez.</p> <p>Tinha muitas cólicas e prisão de ventre, mamava e constantemente vomitava, tremia muito e nem ao colo ele se acalmava.</p>

			<p>Chorava de dia e de noite.</p> <p>Aos 6 meses e não se segurava sentado e não rebolava.</p> <p>Comecei a ver que havia ali qualquer coisa que não estava certa que ele não era um bebé como os outros.</p> <p>Até aos 2 anos não chegava a dormir mais do que 1 a 2 horas seguidas.</p> <p>Fui ao CADIN, Diferenças, Hospital da Luz, Hospital de S. Bernardo e Hospital Garcia de Orta, a resposta que tenho é de um diagnóstico de Autismo sem causa neurológica.</p>
Problemática		Quais os meios de apoio utilizados, após o diagnóstico da problemática.	<p>Senti muita falta de apoio.</p> <p>Fui a diversos pediatras que diziam, “<i>vamos esperar, vamos esperar que foi um parto difícil</i>”.</p> <p>Dos 18 até aos 30 meses, fez um programa intensivo de 30 dias de fisioterapia numa Clinica de Reabilitação em Guimarães.</p> <p>A partir deste tratamento começou a sentar-se, gatinhar e a andar.</p> <p>Por volta dos 4 anos e pouco voltou a fazer fisioterapia intensiva, para fortalecer o andar.</p>

do Autismo e Educação	Caracterização da problemática e o meio educativo	<p>Como foi encarado, no meio familiar, a problemática do Manuel</p> <p>Quem são os intervenientes no processo educativo</p> <p>Como comunica com o Manuel</p> <p>Que tipo de relacionamento estabelece o Manuel com os intervenientes educativos</p> <p>Que tipo de relacionamento estabelecem os intervenientes educativos com o Manuel</p> <p>Quais as dificuldades que apresenta a nível da interação social</p>	<p>Foi muito complicado. Tive e sou ainda muito acompanhada com os meus pais e com o meu irmão que foi e é o meu braço direito.</p> <p>O meu marido nunca aceitou a situação do Manuel e até hoje ... nunca me acompanhou.</p> <p>Eu, o meu irmão e os meus pais. Só agora que estamos divorciados é que o meu ex-marido está mais presente na vida do filho.</p> <p>Normalmente, falo com ele como falo com outra criança qualquer.</p> <p>Apesar de não falar, ele entende tudo o que nós dizemos.</p> <p>Normal. Gosta muito do pai, dos avós e do tio.</p> <p>Toda a família o trata de forma normal como se ele fosse uma criança “normal”.</p> <p>Apresenta algumas, em especial quando não conhece. Não gosta muito dos primos, os filhos do meu irmão, só gosta da família mais</p>
-----------------------------	---	--	---

		<p>Que estratégias são utilizadas para promover a interacção</p> <p>Que melhorias tem notado a nível da interacção do Manuel desde que está no sistema de ensino</p> <p>Que expectativa tem face às aulas de expressão musical com o Manuel</p>	<p>chegada</p> <p>Não sei... acho que não utilizo nenhuma</p> <p>Muitas. Especialmente a nível comportamental. Está muito diferente, mais calmo</p> <p>Algumas. Acho que o Manuel irá gostar muito</p>
--	--	---	--

Apêndice n.º 8

Guião de Entrevista à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular Terapeuta da Fala E Encarregada de Educação

Após a intervenção

Projeto de Investigação:
Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor
Tema: ComPassos musicais: a relação da música numa criança com Autismo

Guião de Entrevista

(Aplicar à docente de Educação Especial, Professora do Ensino Regular,
 Terapeuta da Fala e Encarregada de Educação)

Após a Intervenção

Tema	Objetivos	Tópicos/Questões
Validação da entrevista e motivação do entrevistado.	Enquadrar a entrevista Validar a entrevista Motivar o Entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação do entrevistador e do entrevistado; Causa da entrevista; Objetivos; Pedir para gravar a entrevista.
A importância da música	Recolher dados acerca da importância da música Recolher dados sobre o desenvolvimento da comunicação e da socialização através das aulas de expressão musical Recolher dados sobre as melhorias verificadas após a intervenção. A importância de solicitar um docente de expressão musical	- Consideraram que a música teve algum contributo benéfico na vida do Manuel? - Sentiram alguma diferença e/ou alteração no comportamento do Manuel durante e após as sessões da música? - Em que medida é que as aulas de expressão musical deram resposta às necessidades do Manuel, quer a nível da comunicação quer a nível da socialização? - Quais as alterações verificadas com esta intervenção? Quer no sentido negativo quer no sentido positivo? - No próximo ano letivo acham pertinente solicitar um professor de expressão musical para que o Manuel e possivelmente outras crianças que frequentem a sala de Multideficiência possam usufruir deste tipo de atividades musicais?
Final da entrevista	Conclusão da entrevista	- Questionar se quer acrescentar alguma informação. - Agradecimentos.

Apêndice n.º 9

**Transcrição da Entrevista
à docente de Educação Especial,
Professora do Ensino Regular
Terapeuta da Fala
E
Encarregada de Educação**

Após a intervenção

Transcrição da Entrevista à Educação Especial(**E-1**), Professora do Ensino Regular (**E-2**), Terapeuta da Fala(**E-3**) e Encarregada de Educação (**EncEd**)

Após a Intervenção

Entrevistadora – Boa tarde.

Entrevistadas – Boa tarde.

Entrevistadora – Antes de mais, mais uma vez agradeço desde já a sua disponibilidade para a concretização desta entrevista. Como é do seu conhecimento, já terminei a intervenção pedagógica com o Manuel, no âmbito do trabalho de projeto do Mestrado que estou a realizar. Mais uma vez reforço que todos os dados obtidos são estreitamente confidenciais. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

Entrevistadas – Sim.

Entrevistadora – Podemos começar?

Entrevistadas – Sim.

Entrevistadora – Considera que a música teve algum contributo benéfico na vida do Manuel?

E-1 – Não sou capaz de dar uma resposta muito concerta, no entanto, que ele verbaliza mais e que ele produz mais sons é evidente que acontece. No entanto que ele faz mais sons, faz e que verbaliza mais, sim. Inclusive desde a inclusão dele nas atividades musicais, notei que ele começou a verbalizar um “*lá, lá, lá*” e na passada semana, após ter terminado a intervenção musical com o Manuel, houve um dia aqui na sala que ele proferiu um “*miau*”. Estávamos a ler um livro de animais e ao ver o gato ele verbalizou o som.

E-2 – Não exprimir concretamente a minha opinião, uma vez que o Manuel estava comigo no período da manhã e a atividade musical era realizada no período da tarde. No entanto, notei sim claramente, que na nossa atividade de rotina dos bons dias, o Manuel está mais participativo.

E-3 – Acho que sim. Só pelo simples fato de ele participar na atividade sem necessidade de estímulos, estou a falar dos cereais Estrelitas que em conversa informal me transmitiu não usar, eu acho que houve um contributo benéfico. Aliás após me ter transmitido que não usava os estímulos, na sessão seguinte de terapia da fala, eu teste com uma atividade musical e realmente ele participou com mais interesse.

EncEd – Acho que sim. Nestas últimas semanas, nos dias em que tem tido música, tem andado mais calmo e não tem manifestado tantos picos lá em casa.

Entrevistadora – Sentiu alguma diferença e/ou alteração no comportamento do Manuel durante e após as sessões da música?

E-1 – Houve dias que sim e outros dias em que não. Os comportamentos dele alteraram-se de momento para momento, de dia para dia. O seu dia é caracterizado por momentos de apatia e momentos de euforia e não há um padrão repetido nesses dias em que eu possa afirmar que realmente que atividade da música o influenciou.

E-2 – Tal como a professora afirmou, eu também notei que uns dias sim e outros não. Só posso afirmar que ele está um pouco mais participativo.

E-3 – Não posso afirmar, uma vez que ele teve sempre música uma vez por semana, logo após a minha sessão de terapia da fala com ele e quando volto a ter nova sessão com o Manuel já se passaram alguns dias.

EncEd – Senti. Nos dias que tinha a aula de música consigo, por exemplo, ele dormia melhor. Por isso acho que a música lhe fez bem. Como comecei a notar isso, em casa neste últimos dias, comecei por colocar musica para ele ouvir.

Entrevistadora – E que tipo de música colocou?

EncEd – Coloquei todo o tipo de música, desde a música Pop à música clássica. Achei que todo o tipo de música é adequada ao bem estar do meu filho, no entanto, tive o cuidado que não colocar uma música muito enérgica.

Entrevistadora – Achou que esse tipo de música o deixasse mais agitado?

EncEd – Sim achei.

Entrevistadora – Em que medida é que as aulas de expressão musical deram resposta às necessidades do Manuel, quer a nível da comunicação quer a nível da socialização?

E-1 – Acredito e creio que a música é importante para ele. Acredito que se houvesse uma maior persistência e se a mesma se perlongasse por mais tempo, aí talvez pudesse dar um a resposta concreta. No entanto, a nível comportamental, só o fato dele estar calmo e sossegado, a interação com as pessoas, ter atitudes mais corretas, estar mais concentrado, estar mais atento, mais motivado é muito importante porque ele necessita disso. Existem atividades que fazemos com ele e sabemos que ele gosta mas que, no entanto, o notamos mais desmotivado, menos participativo, a mostrar a sua pouca vontade de fazer. Ele cada vez mais vinca esse tipo de atitudes: não quer, fecha as mãos, abana a cabeça que não. Ele faz um pouquinho mas cada vez faz menos, cada vez

concentra-se menos. E eu pude constatar, quando fui espreitar à porta da sala, que ele na atividade musical, está empenhado, está interessado, está atento, que eu acho que é muito importante para ele. A nível da socialização, acho que houve progressos, pois dado à facilidade que se relacionou consigo e com a criança que trouxe consigo, acho que a música foi de fato um intermediário muito grande para essa convivência.

E-2 – Só pelo simples fato de ele estar mais participativo para mim já é um grande progresso a nível comportamental. A nível social não posso aferir.

E-3 – Tal como afirmei anteriormente, não posso afirmar concretamente, mas no entanto não posso deixar de ressaltar que a nível comportamental, ele verbaliza mais sons e aí sim, a música talvez tenha contribuído para a sua necessidade, a expressão verbal.

EncEd – Acho que a música acalmou o Manuel e também acho que ele está mais comunicativo. Acho que a música tem sido benéfica para a formação dele. A nível social, no passado fim de semana, por exemplo, vieram cá os primos e ele já se relacionou melhor com eles.

Entrevistadora – Quais as alterações verificadas com esta intervenção? Quer no sentido negativo quer no sentido positivo.

E-1 – No sentido negativo não acho que houvesse. Acho que é uma área importantíssima para ele, pelas vezes que eu fui espreitar à janela da porta da sala de música, pude verificar o envolvimento dele, as atitudes e a forma como estava envolvido, acho que é uma área importantíssima e uma área para investir. Agora a nível de alterações, analiso que ele verbaliza mais, no entanto, não consigo catalogar se as mesmas se devem somente à música ou também ao trabalho realizado no dia a dia com ele.

E-2 – Tal como já afirmei, devido ao fato dele estar comigo no período da manhã e ter a atividade musical à tarde, não posso da minha parte afirmar que houve alterações. Posso sim afirmar, tal como já o referi, que noto realmente que o Manuel está mais participativo e interessado.

E-3 – No sentido negativo não houve, não verifiquei nele comportamentos mais desadequados do que os normais. No sentido positivo, claramente verifico que ele verbaliza mais.

EncEd – Não acho que teve o seu lado negativo, pelo contrário. Achei que foi muito positivo e até estou a pensar em levar o Manuel a um concerto musical, para ver a sua reação.

Entrevistadora – No próximo ano letivo acham pertinente solicitar um professor de expressão musical para que o Manuel e possivelmente outras crianças existentes na sala da Unidade da Multideficiência possam usufruir deste tipo de atividades musicais?

E-1 – Para mim é, pelo feedback obtido acho que é muito importante que ele tenha música em detrimento a outras terapias que ele possa fazer, nomeadamente as que realiza com a mãe a nível particular. Acho que essas terapias são importantes no entanto muito cansativas. O Manuel podia fazer sim, somente uma sessão em vez de duas sessões semanais. Essas terapias são efetuadas fora da localidade e só na deslocação duas vezes por semana verifica-se um desgaste físico muito grande no Manuel.

E-2 – Sem sombra de dúvida. Acho até que mesmo através da oferta educativa, nomeadamente as AECs (Atividade de Enriquecimento Curricular) ele deveria participar.

E-3 – Sim, claramente. Este tipo de atividade é tão importante como a minha, a terapia da fala. Só que através da música, talvez haja um maior envolvimento dele e desse modo, acho que futuramente o Manuel deverá ser contemplado com essa atividade

EncEd – Claro que sim, gostaria muito. Miúdos como o Manuel manifestam problemas de socialização e comunicação e agora acho que a música é benéfica para este tipo de criança.

Entrevistadora – Querem acrescentar mais alguma informação que achem pertinente?

Entrevistadas – Não.

Entrevistadora – Agradeço, mais uma vez a sua simpatia e disponibilidade. Finalizamos a nossa entrevista. Tenha um resto de uma boa tarde.

Entrevistadas – Obrigada e boa tarde.

Apêndice n.º 10

**Análise de Conteúdo Entrevista
à docente de Educação Especial,
Professora do Ensino Regular
Terapeuta da Fala
E
Encarregada de Educação**

Após a intervenção

Análise de Conteúdo da Entrevista à docente de Educação Especial (**E-1**), Professora do Ensino Regular (**E-2**) e Terapeuta da Fala (**E-3**)

Após da Intervenção

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores
A importância da música	Competências comportamentais e sociais	Opinião acerca do contributo da música Opinião acerca da diferença e/ou alteração comportamental	<p>E-1 – Não sou capaz de dar uma resposta muito concerta, no entanto, que ele verbaliza mais e que ele produz mais sons é evidente...começou a verbalizar um “lá, lá, lá” e na passada semana, proferiu um “<i>miau</i>”.</p> <p>E-2 – Notei claramente, que na nossa atividade de rotina dos bons dias, o Manuel está mais participativo.</p> <p>E-3 –Só pelo simples fato de ele participar na atividade sem necessidade de estímulos, estou a falar dos cereais Estrelitas, acho que houve um contributo benéfico</p> <p>EncEd – Acho que sim. Nestas últimas semanas, nos dias em que tem tido música, tem andado mais calmo e não tem manifestado tantos picos lá em casa.</p> <p>E-1 – Houve dias que sim e outros dias em que não. Os comportamentos dele alteraram-se de momento para momento, de dia para dia. O seu dia é caracterizado por momentos de apatia e momentos de euforia.</p> <p>E-2 – Notei que uns dia sim e outros não. Só posso afirmar que ele está um pouco mais participativo.</p>

		<p>antes e após a intervenção</p> <p>Opinião acerca das aulas de expressão musical face às necessidades a nível da comunicação e da socialização</p>
--	--	--

E-3 – Não posso afirmar, uma vez que ele teve sempre música uma vez por semana, logo após a minha sessão de terapia da fala.

EncEd – Senti. Nos dias que tinha a aula de música consigo, por exemplo, ele dormia melhor. Por isso acho que a música lhe fez bem.

E-1 – A nível comportamental, só o fato dele estar calmo e sossegado, a interação com as pessoas, ter atitudes mais corretas, estar mais concentrado, estar mais atento, mais motivado é muito importante porque ele necessita disso.

Existem atividades que fazemos com ele e sabemos que ele gosta mas que, no entanto, o notamos mais desmotivado, menos participativo, a mostrar a sua pouca vontade de fazer. Ele cada vez mais vinca esse tipo de atitudes: não quer, fecha as mãos, abana a cabeça que não. Ele faz um pouquinho mas cada vez faz menos, cada vez concentra-se menos.

Eu pude constatar, que ele na atividade musical, está empenhado, está interessado, está atento, o eu acho que é muito importante para ele. A nível da socialização, acho que houve progressos, pois dado à facilidade que se relacionou consigo e com a criança que trouxe consigo, acho que a música foi de fato um intermediário muito grande para essa convivência.

E-2 – Só pelo simples fato de ele estar mais participativo para mim já é um grande progresso a nível comportamental. A nível social não posso aferir

E-3 –A nível comportamental, ele verbaliza mais sons e aí sim, a música talvez tenha contribuído para a sua necessidade, a expressão verbal.

EncEd – Acho que ele está mais comunicativo. A nível social, no passado fim de semana, por exemplo, vieram cá os primos e ele já se relacionou melhor com eles.

		Opinião acerca das alterações verificadas	<p>E-1 – No sentido negativo não acho que houvesse. A nível de alterações, analiso que ele verbaliza mais, no entanto,</p> <p>E-2 – Noto realmente que o Manuel está mais participativo e interessado.</p> <p>E-3 –Verifico que ele verbaliza mais.</p> <p>EncEd – Achei que foi muito positivo e até estou a pensar em levar o Manuel a um concerto musical, para ver a sua reação.</p>
		A importância da música no futuro	<p>E-1 – Pelo feedback obtido, acho que é muito importante que ele tenha música.</p> <p>E-2 – Sem sombra de dúvida. Acho até, que mesmo através da oferta educativa, nomeadamente as AECs (Atividade de Enriquecimento Curricular) ele deveria participar.</p> <p>E-3 –Este tipo de atividade é tão importante como a minha, a terapia da fala. Só que através da música, talvez haja um maior envolvimento dele e desse modo, acho que futuramente o Manuel deverá ser contemplado com essa atividade</p> <p>EncEd – Claro que sim, gostaria muito. Miúdos como o Manuel manifestam problemas de socialização e comunicação e agora acho que a música é benéfica para este tipo de criança.</p>
		Outros esclarecimentos pertinentes	<p>E-1 – Não.</p> <p>E-2 – Não.</p> <p>E-3 – Não.</p> <p>EncEd – Não.</p>

Apêndice n.º 11

Notas de Campo

de

Observação Naturalista

Notas de Campo

1.ª Sessão – Observação Naturalista	
Tempo: 45 minutos	Dia 12/01/2016

Ao chegar à sala da Unidade Educacional Apoio à Multideficiência, encontrei o Manuel a acabar a sessão de terapia da fala. Sentei-me numa cadeira e não pude deixar de ouvir o trabalho da Terapeuta com o Manuel, apurando que o discente é molengão. Pude constatar, que mediante as várias temáticas que a técnica lhe questionava (cores, animais: o animal-nome à respectiva associação ao boneco, os sons dos animais...), que o Manuel sabia e reconhecia, porém averigui que o aluno é um pouco preguiçoso e só trabalha à base de estímulos, nomeadamente cereais *Estrelitas*.

Ao acabar a sessão de terapia, o Manuel deslocou-se pela sala, arrastando um pouco a perna ao andar, algo que me despertou curiosidade e que irei questionar a professora de Educação Especial acerca deste assunto.

No centro da sala encontra-se uma mesa redonda, à volta da qual o Manuel deu uma volta, deslocando-se depois até à janela e ficando muito atento a ver os carros a passar e a observar os alunos da escola a brincar no recreio.

Voltou a deslocar-se pela sala e ao passar por mim, parou e olhou-me muito atento com os seus olhos muito esbaçados. Tocou-me no ombro e continuou a olhar-me fixamente, porém sem esboçar nenhum gesto de emoção facial ou vocalizar nenhum som. Senti que, para o Manuel a minha presença era uma “figura” estranha ao contexto, no entanto apercebi-me que gosta muito do contacto com o outro, pela forma como me tocou no ombro, pois não mostrou medo mas sim surpresa.

Voltou a deslocar-se pela sala e parou perante um quadro placar de madeira de atividades e fez deslocar uma roda do placar que faz barulho.

Entrou na sala, a auxiliar que trazia o lanche. Chamou o Manuel pelo seu nome para lanchar, todavia este ignorou o chamado e voltou a deslocar-se até mim, tocando-me novamente no ombro. Desta vez esboçou um sorriso e verbalizou um pequeno som (*hum*).

A auxiliar pegou na mão dele e deslocou-o até à cadeira, indicando-lhe a mesma sentou-o, colocando-lhe o babete.

Enquanto a auxiliar o preparava para o lanche, o Manuel continuou a olhar-me muito atento.

A auxiliar colocou o Iogurte no prato e enchendo a colher, levou a primeira colherada à boca do Manuel. Depois pegou na mão do aluno indicando-lhe a colher para este segurar a mesma. Nas colheradas seguintes, o Manuel já levou a colher com Iogurte à boca sozinho, sendo no entanto, necessário a ajuda da auxiliar para encher a colher cada vez que ele colocava a colher vazia no prato, notando assim, que o Manuel não é capaz de comer autonomamente. Enquanto ele comia os dois Iogurtes, a auxiliar foi recomendando esporadicamente que o Manuel limpasse o canto da boca com a colher, porém ele abanou sempre a cabeça que não. Não, não queria limpar a boca.

Durante o lanche, o Manuel dividiu a sua atenção entre cada colherada de Iogurte e a minha pessoa.

Quando acabou de comer os dois Iogurtes, a auxiliar colocou-lhe dois cartões com figuras do sistema PECS (Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa) de cereais e bolachas e perguntou: “queres bolachas ou cereais?”. Ele levou a mão ao cartão dos cereais, expressando assim a sua vontade.

A auxiliar foi buscar o tupperware com os cereais. Enquanto comia os mesmos, ele balançava o corpo, demonstrando o seu contentamento. Nota-se que gosta imenso de cereais, comendo estes com satisfação.

A auxiliar piscou-me o olho e fechou o tupperware. O Manuel ao ver que o tupperware estava fechado, pegou na mão da assistente e levou-a até à tampa do mesmo para que ela o destapassem, sorrindo para ela. Pela forma como sorriu, pareceu-me que ele estava a tentar dizer *“malandra, estás a brincar comigo”*.

Quando acabou de lanchar, o Manuel levantou-se da cadeira e começou a mostrar sinais de excitação. A professora, que se encontrava a ler um livro com outra criança mesmo ali ao lado, referiu que é normal o discente ter “picos” de excitação e que normalmente manifesta dois momentos destes ao longo do período da tarde, aquando a sua estada na sala de Multideficiência. Os “picos” caracterizam-se por saltar, rir, babar-se e em simultâneo balançar o corpo com movimentos estereótipos, provocando a tosse. A auxiliar na tentativa de o acalmar (penso eu), levou-o até à casa de banho (que se localiza a um canto da sala) e mudou-

lhe a fralda porém, o Manuel continuou com o mesmo comportamento, a rir excessivamente provocando o vômito.

A auxiliar acabou de colocar-lhe a fralda e voltou a trazê-lo para a sala e sentando-o numa cadeira, agarrando-lhe as mãos, ao mesmo tempo que num tom de voz firme e rosto sério lhe disse: “*acalma-te!*”. Ele ficou estático a olhar para ela mas bastou ela aliviar a sua expressão séria e ele voltou a rir convulsivamente. Ela voltou a afirmar-lhe com tom firme “*acalma-te!*”. Aos poucos ele acalmou-se. Já mais calmo, a auxiliar soltou as mãos dele referenciando-me que este comportamento é normal do Manuel e que este tipo de procedimento o acalma. Ele olhou para mim, como que a fazer as “queixinhas”.

Já completamente calmo, a auxiliar foi buscar um livro de animais e desfolhando o livro, foi questionando o Manuel acerca do animal visualizado e qual o som que o animal reproduz.

Terminou o tempo de observação pelo que discretamente saí da sala, ficando o aluno e a auxiliar a folhear a observar o livro.

2.ª Sessão – Observação Naturalista	
Tempo: 45 minutos	Dia 19/01/2016

Hoje ao entrar na sala, encontrei o Manuel ao colo da terapeuta da fala. Meti conversa com ele e notei que se encontrava muito sonolento, tendo por isso questionado o porquê daquela postura. A terapeuta disse-me que o Manuel tinha adormecido mais tarde do que o habitual e que por isso tinha acordado consequentemente mais tarde.

A professora de Educação Especial informou-me que hoje tem que sair mais cedo devido a uma reunião e que o Manuel irá ainda fazer a sua sessão de terapia de fala.

A terapeuta da fala fez a sua sessão outra vez na sala da Multideficiência. Questionei se era normal realizar a sessão nesta sala, ao que sou informada que não. O normal é realizar a sessão na sala específica da terapia, que se situa no 1.º andar do edifício, com o aluno sozinho porém, hoje como o Manuel estava muito sonolento e a sessão já estava um pouco atrasada, iria assim realizar a sessão na sala da Unidade da Multideficiência. Deste modo, num dos cantos da

sala, existe um recanto com uma mesa e duas cadeiras, separado visualmente da restante sala através de um armário de arrumação de brinquedos, sendo nesse cantinho isolado que foi realizada a sessão.

Sentado numa cadeira com uma mesa à sua frente, o Manuel começou por realizar exercícios de identificação das frutas. A terapeuta colocou quatro cartões com imagens de frutas, ao que o Manuel teve que associar a fruta que ela mencionou à imagem do cartão. O Manuel estava pouco ativo e foi necessário por diversas vezes, a terapeuta mostrar-lhe os cereais e afirmando-lhe: “*queres uma estrelita? Queres? Então diz-me primeiro onde está o morango!*” (a imagem).

Ele lá lhe foi indicando a imagem à palavra proferida pela terapeuta porém, notei que ele também é um pouco astuto. Não tira a mão do tupperware dos cereais na tentativa da terapeuta se distrair e tirar uma *estrelita* sem identificar a imagem.

A terapeuta dificultou um pouco o exercício e associou objetos (frutas) às imagens e solicitando que ele associasse o objeto à imagem correta (cartão) ao que ele abanou a cabeça que não. Não queria fazer! (porquê a exclamação?) Novamente, ela voltou a mostrar-lhe as estrelitas e a afirmar-lhe que se ele quer uma estrelita teria que realizar a tarefa.

Apesar da sua atitude pouco ativa, notei que o Manuel estava desatento, uma vez que em vez de estar atento à atividade que estava a realizar, estava com mais atenção aos sons/conversas que as auxiliares faziam com as restantes crianças na sala mas sobre os quais o Manuel não tinha visão devido ao isolamento provocado pelo armário.

Na minha modesta opinião, se o Manuel estivesse a trabalhar isoladamente, talvez estivesse mais atento, uma vez que existiam outras fontes sonoras, neste caso fontes de distração.

A terapeuta mudou de estratégia e foi buscar um jogo. O jogo consiste em várias peças para montar em forma de pirâmide e cada peça produz um som. A terapeuta pediu-lhe que montasse a pirâmide, porém ele abana a peça para ouvir o som ao mesmo tempo que abana a cabeça que não! Não quer realizar a tarefa! A terapeuta insistiu para que ele montasse a pirâmide e ele continuou a abanar a cabeça dizendo que não, apontando para o Tupperware dos cereais.

A terapeuta lá foi insistindo que se ele quer os cereais teria que montar as peças. Foi com muita persistência por parte da terapeuta e muita resistência por parte do Manuel, que aos poucos ele lá foi concluindo as tarefas solicitadas.

As suas atitudes vieram-me confirmar que Manuel é perspicaz, porém muito preguiçoso para trabalhar os exercícios solicitados.

A técnica foi buscar uma caixa com vários bonecos de animais e colocou duas girafas, uma grande e uma pequena e pediu ao Manuel que lhe indicasse a girafa pequena, continuando assim com diversas solicitações por parte do Manuel. A qualquer tarefa solicitada, o aluno constantemente abanava a cabeça a dizer que não e a terapeuta lá o foi incentivando/motivando a trabalhar, utilizando sempre o estímulo das estrelinhas dizendo: “*queres uma estrelinha dá-me a girafa pequena*”

Notei que o Manuel sabe identificar o «grande» e o «pequeno», o «em cima» o «em baixo», sabe identificar os animais pelo nome e pelo som que produzem. Contudo, a sua atitude ao longo da sessão, permitiu-me confirmar que Manuel é astuto, porém muito preguiçoso para trabalhar os exercícios solicitados.

Quando acabou a sessão de terapia da fala, o Manuel deslocou-se pela sala e foi até ao outro lado da sala onde se situava uma mesa com um computador e onde estavam sentadas em frente ao mesmo, uma auxiliar e uma colega do Manuel. Estavam a visualizar um filme musical do “Panda e os Caricas”, ao que o Manuel sorrindo, balançava o corpo sempre que a colega batia as palmas, mostrando satisfação.

Terminado o tempo da sessão, saí da sala ficando o Manuel a visualizar o filme musical.

3.ª Sessão – Observação Naturalista	
Tempo: 45 minutos	Dia 26/01/2016

Quando cheguei à sala, o Manuel estava sentado na mesa central com uma auxiliar e folhear um livro de animais e sobre o qual ela o interrogava acerca do som que o animal em questão produzia.

Aproximei-me do Manuel para o cumprimentar, no entanto, ele fez uma cara muito séria a olhar para mim durante uns breves segundos e depois tocou com a sua mão na minha cara. Foi então que me apercebi que nas sessões anteriores eu não tinha os óculos e hoje tinha-os colocado.

Apercebendo-me deste fato, falei com ele tirando os meus óculos, ao que a ele sorriu para mim. Após esta reação dele, toquei com a minha mão na sua cara, mexendo nos seus óculos referindo “*oh Manuel, tu também tens óculos*”. Após esta afirmação voltei a colocar os meus óculos na cara para ver a sua reação e mais uma vez ele ficou com uma expressão muito séria a olhar para mim. Pareceu-me que não aceita muito bem as mudanças e neste caso específico, o fato de eu usar óculos!

Deste modo, resolvi tirar os meus óculos, ao que o Manuel olhou para a auxiliar e depois para mim e sorrindo. Realmente não aprovou o fato de eu usar óculos.

Ultrapassado este acontecimento, sentei-me num canto da sala e permaneci o mais discreta possível.

O Manuel hoje fez a sua sesta dentro do horário normal da rotina dele e a sessão com a Terapeuta da fala decorreu igualmente dentro do horário previsto. Assim sendo, quando cheguei à sala, já não encontrei a terapeuta da fala.

Tal como já referi, ao entrar na sala, encontrei o Manuel absorvido num livro com a auxiliar. O Manuel hoje esteve um pouco mais colaborativo, porém notei que continua a manifestar alguma preguiça e/ou relutância em trabalhar correspondendo apenas tendo por base os estímulos (cerais Estrelitas).

A professora de Educação Especial, estava a trabalhar a função da linguagem com um menino um pouco mais velho, no outro lado da mesa. Notei que o Manuel é um menino muito curioso e de vez em quando, centrava a sua atenção no trabalho que a professora desenvolvia com o menino, distraíndo-se assim da sua atividade. A auxiliar chama o Manuel pelo seu nome porém teve necessidade em tocar-lhe no braço para que ele olhasse para ela e para o livro, visando a concentração na sua atividade.

Tendo terminado a atividade com o livro, a auxiliar foi buscar um quadro de madeira que tinha umas bolas com cores (amarelo, vermelho, verde, azul, roxo e cor de madeira) e uma roda tipo remo, que tinha igualmente cores no seu terminal. Enquanto foi buscar a placa, explicou-me que o aluno gostava muito daquela placa pois esta permitia rodar a roda e assim fazer barulho. A auxiliar trabalhou as cores com o discente, solicitando que ele lhe indicasse: a cor azul, a cor vermelha, etc.

Passado alguns minutos, entrou uma auxiliar com o lanche para os meninos da sala. A auxiliar que estava a trabalhar com o Manuel, retirou a placa da mesa e foi buscar o babete para lhe dar lanche. À semelhança da primeira sessão, o Manuel lanchou dois Iogurtes e depois comeu cereais e bolachas.

Após o lanche, o Manuel levantou-se da cadeira e circulou pela sala, ora dirigia-se até mim tocando-me no ombro, ora dirigia-se até à janela para observar o que se passava lá fora ou então, dirigia-se até o outro lado da sala onde estava uma auxiliar a concluir o lanche com uma colega do aluno. O seu “passeio” pela sala, decorreu de forma lenta, com movimentos calmos. Notei que ele para além de gostar de circular livremente pela sala, gosta de explorar, olhar cada situação/acontecimento, cada pessoa que se encontra na sala.

Terminado o tempo da sessão, saí, ficando o Manuel a “passear” livremente pela sala.

Atividade Individual

1.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 02/02/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora e aluno	

Hoje fui um pouco mais cedo a fim de preparar a sala de música para a chegada do Manuel. A sala de música é uma sala ampla com mesas e cadeiras em forma de U e com um bom espaço central livre para poder trabalhar com o Manuel.

Para a sessão de hoje a nível de instrumentos musicais preparei a guitarra e o tapete musical, clavas e maracas, os quais coloquei em cima das mesas.

A sala de música situa-se mesmo em frente à sala da Multideficiência. Deste modo, à hora prevista, fui buscar o Manuel à sala.

Ao chegar à sala da Multideficiência, notei inicialmente alguma hesitação por parte do aluno a sair da sala comigo, pois era a primeira vez que eu pegava na mão dele para o deslocar para outra sala, no entanto, com algum incentivo, o Manuel pegou na minha mão e deixou-se conduzir.

Ao chegar à sala de música, tive o cuidado de sentar o Manuel numa cadeira que já tinha colocado estrategicamente no centro da sala. Antes de pegar na guitarra para a primeira atividade, coloquei o Ipad a gravar a sessão, verificando que este centrou a sua atenção na imagem que se visualizava no Ipad.

Sentada na cadeira em frente à do Manuel, iniciei a sessão com a entoação da canção “Olá boa tarde”, acompanhada à guitarra, com o objectivo de desenvolver a memória auditiva, a comunicação e a socialização. Cantei a canção uma vez e parei momentaneamente para observar a reação dele, porém ele não esboçou nenhuma emoção e a sua atenção voltou-se novamente para o Ipad. Voltei a cantar a canção mais duas vezes e só ao final da terceira vez é que ele olhou para mim e esboçou um sorriso.

Observei que enquanto cantava a canção o Manuel dividia o seu olhar entre o Ipad e para a minha mão, a mão que executava o ritmo nas cordas da guitarra. Vendo o interesse dele na mão que efetuava o rasgado, peguei na mão do aluno e executei com a sua mão o ritmo nas cordas da guitarra. Inicialmente ele somente tocava com o dedo e senti pela sua reação, o receio em tocar nas cordas da guitarra. Aos poucos fui libertando a minha mão da dele, dando-lhe indicações para que ele realiza-se o movimento nas cordas sozinho. Ele lá foi marcando o ritmo/pulsção nas cordas e quando a cada vez que eu terminava de cantar, ele sorria para mim. Senti que este primeiro contacto com a canção e com o instrumento resultou!

Ainda com a guitarra, comecei a cantar a canção do “Atirei o pau ao gato”, canção essa sugerida pela Professora de Educação Especial, trabalhando muito especialmente a métrica das palavras. Cantei a canção duas vezes com a guitarra e depois, colocando a guitarra a meu lado, trabalhei a canção em forma de rima. Posteriormente continuei a cantar a mesma canção porém marcando a pulsação com as mãos nas minhas pernas. Aos poucos fui igualmente cantando a canção e pegando nas mãos dele, marcando a pulsação nas pernas dele. À medida que ia cantando a canção fui insistindo igualmente na vocalização de algumas palavras da canção ex: miau, pau, como estava visado, no entanto o Manuel nunca emitiu nenhum som.

Tentei que ele realizasse o movimento do ritmo/pulsção sozinho porém ele resistiu e não o fez. Ainda coloquei a hipótese de o incentivar perante a atividade com os cereais, tal como fazem, a professora, a terapeuta e as auxiliares. Todavia resisti e não o fiz porque quero ver se aos poucos consigo que ele participe e/ou realize a sua operosidade de forma espontânea, o que será para mim um objeto a ser estudado/analísado em sessões futuras, analisando assim o seu envolvimento nos dinamismos musicais decorrentes.

Decidi insistir mais uma vez na canção e na marcação rítmica/pulsção da mesmo, porem desta vez, fui buscar as clavas e procedi de forma igual, marcando o ritmo nas mesmas. Dei as clavas ao Manuel e pegando inicialmente nas mãos dele, induzi o aluno a marcar a pulsção no referido instrumento de pequena percussão, cantando em simultâneo a canção acima relatada. As primeiras três execuções do Manuel foram descoordenadas, todavia à quarta vez que entoei a canção ele conseguiu marcar a pulsção corretamente. Como executou corretamente o ritmo nas clavas, já não lhe mostrei as maracas.

Dirigimo-nos ate à mesa onde estava colocado o tapete musical (decidi colocar o tapete na mesa uma vez que o Manuel manifesta alguma dificuldade motora explorando deste modo os sons do instrumento através das mãos). Executei rítmico-melodicamente três notas- sol sol mi ao ritmo de semínima, entoando em simultâneo as mesmas.

Realizei a primeira execução incentivando o Manuel a imitar. Ele não imitou, limitou-se a explorar os sons com batimentos descoordenados ritmicamente. Peguei na mão dele, a fim de ele parar e voltei a repetir o meu ritmo-melódico, no entanto assim que soltei a mão dele, o Manuel voltou a explorar os sons ignorando o que eu lhe estava a solicitar. Ao fim de três tentativas, mudei de estratégia e em conjunto com ele, exploramos os sons do tapete musical. A minha mudança de estratégia, visou-se na satisfação que o Manuel demonstrava através do seu sorriso e contentamento pelo que estava a fazer.

Realmente sendo esta a primeira sessão musical do Manuel, penso que o mais importante não é a realização musical das atividades «todas corretas» que o aluno possa vir a fazer mas sim poder analisar o seu envolvimento nas mesmas, sendo que todo o feedback, por pequeno que seja, constitui todo um desafio e uma mais-valia.

Chegando a hora de terminar a sessão, sentei o Manuel na cadeira que estava no centro da sala e sentando-me à sua frente cantei a canção do “adeus” para ele entender que a mesma tinha terminado.

Entoei a canção duas vezes, visando que o discente assimilasse que se tratava da canção de despedida.

Terminada a sessão, levei o Manuel até à sala da Unidade de Multideficiência, deixando-o com a professora, enquanto ela questionava no sentido de perceber se ele tinha ou não gostado da sessão de expressão musical.

Atividade Individual

2.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 16/02/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora e aluno	

Passaram duas semanas após a primeira sessão, uma vez que na passada 3.^a feira foi o feriado do Carnaval. Deste modo, como estrutura da sessão, hoje não efetuei nenhuma alteração, por dois motivos: o primeiro, dado a orientação/sugestão das restantes intervenientes do processo educativo do Manuel e igual indicação constante no Programa Educativo Individual (PEI) no sentido de que as atividades sejam de muita sistematização e repetição, visando que o aluno assimile, retenha e recorde. O outro motivo, deveu-se ao fato de terem passado duas semanas após a primeira sessão, visando assim que o aluno relembre o decorreu anteriormente.

À semelhança da primeira sessão e o que acontecerá igualmente em todas as sessões, cheguei à sala um pouco mais cedo a fim de preparar a sala de música para a chegada do Manuel.

Para a sessão de hoje mantem-se os mesmos instrumentos: a guitarra, o tapete musical, as clavas e as maracas, distribuídos nas mesas.

Com tudo preparado, fui buscar o Manuel à sala da Unidade da Multideficiência. Quando me viu, o Manuel já não estranhou e aceitou a minha mão deixando-se ser conduzido até à sala de música.

Ao chegar à sala de música, sentei o Manuel na cadeira colocada centro da sala. Antes de pegar na guitarra para a primeira atividade, coloquei o Ipad a gravar a sessão e verifiquei que mais uma vez a sua atenção se centrou na imagem que se visualizava no Ipad.

Sentada à frente do Manuel, comecei a sessão com a entoação da canção “Olá boa tarde”, acompanhada à guitarra. Cantei a canção duas vezes, todavia hoje ele estava muito distraído com a imagem que o Ipad reflectia ao gravar a sessão. Foi necessário chamá-lo à atenção e com o meu dedo na sua cara, procurando que ele deixasse de olhar para o Ipad e se concentrasse no que eu estava a fazer. Somente à terceira execução é que ele se focou a sua atenção na atividade, sorrindo.

Dando continuidade à sessão, comecei a cantar a canção do “Atirei o pau ao gato”. Peguei na mão do Manuel e executei com a sua mão o ritmo nas cordas da guitarra. À semelhança da sessão anterior, inicialmente ele somente tocou nas cordas da guitarra com o dedo, mostrando receio em tocar nas cordas da guitarra. Aos poucos fui igualmente cantando a canção, incentivando a marcação do ritmo/pulsação nas cordas da guitarra.

Enquanto executava a canção, o Manuel dividia o seu olhar entre o Ipad e a guitarra, pelo que foi necessário chamar pelo seu nome para obter a sua concentração.

Fui buscar as maracas e continuei a entoar a canção marcando a pulsação nas mesmas. Dei as maracas ao Manuel e a sua reação foi a de abanar as mesmas. Tentei por algumas vezes que ele marcasse a pulsação, mas não! Ele constantemente abanava as referidas maracas, numa exploração sonora. Mudei de estratégia e fui buscar as clavas. Enquanto me dirigi à mesa que estava mesmo ao lado, ele centrou novamente o seu olhar para o Ipad.

Dei as clavas ao Manuel e induzindo o aluno a marcar a pulsação nas mesmas. Inicialmente com a minha ajuda e depois sozinho. À semelhança da sessão anterior, as primeiras execuções do Manuel foram descoordenadas, no entanto, todavia aos poucos e com a minha ajuda, ele conseguiu marcar a pulsação corretamente duas vezes, pelo que não insisti mais, dando-me por satisfeita.

Decidi desligar o Ipad para assim captar mais a atenção/concentração do Manuel.

Deslocamo-nos até à mesa onde estava colocado o tapete musical e voltei a executar o mesmo exemplo rítmico-melódico de três notas- sol sol mi ao ritmo de semínima, entoando em simultâneo o mesmo.

Inicialmente ele explorou os sons mas depois de algumas chamadas de atenção que não estava a imitar corretamente, ele lá conseguiu imitar perfeitamente uma vez, pelo que eu não voltei a insistir.

Voltei a assentar o Manuel na cadeira, uma vez que estava na hora de terminar a sessão. Assim, com o acompanhamento da guitarra cantei a canção do “adeus” duas vezes.

Terminada a sessão, levei o Manuel até à sala da Unidade de Multideficiência, deixando-o com a auxiliar.

Atividade Individual

3.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 23/02/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora e aluno	

Quando fui buscar o Manuel, ele estava a fazer um jogo com a auxiliar. Quando me viu olhou muito sério para mim. Falei com ele e só passado alguns momentos de conversa é que ele sorriu para mim. Estendi a minha mão, para assim nos deslocarmos para a sala de música.

À semelhança das sessões anteriores, iniciei a mesma com o Manuel sentado à minha frente, cantando-lhe a canção do “boa tarde”.

Após ter cantado a canção duas vezes, iniciei logo a entoação da canção “Atirei o pau ao gato”, visando que aos poucos ele assimile a mesma e vocalize alguma palavra. Em conformidade com as sessões anteriores, canção a canção acompanhada à guitarra. Peguei na mão dele e fui incentivando o aluno a marcar a pulsação da canção nas cordas da guitarra, mas hoje a sua atenção estava mais centrada no corpo da guitarra do que propriamente no som das cordas. Deste modo, e como estratégia, “deitei” a guitarra mas minhas pernas com as cordas viradas para baixo, para assim explorar o ritmo da canção através do som que se explorar através da caixa.

Peguei nas mãos do Manuel e em conjunto marcávamos a pulsação enquanto cantava a canção. Ao longo da canção, fui insistindo na terminação das palavras, ex: gato, miau, etc, na esperança que ele vocalize alguma palavra, mas não obtive nenhum feedback por parte do discente. Cantei a canção cerca de cinco vezes.

Virei a guitarra de modo a poder tocar e comecei a cantar a canção “Na quinta do Tio Manel”. Cantei uma vez e o aluno ficou muito sério a olhar para a guitarra e não manifestou nenhuma expressão facial. Voltei a cantar e ele manteve a mesma postura séria, parecia ausente, num mundo só dele. Toquei com a minha mão no seu rosto, ele olhou para mim e nada! Voltei a cantar a cantar a canção mais uma vez e após ter terminado, ele continuava ausente. Mais uma vez, chamei pelo seu nome e toquei-lhe no seu rosto e aí sim, obtive uma resposta. Ele olhou para mim, sorriu e encostou a sua cara ao seu ombro.

Explorei a canção ritmicamente em especial nas partes em que a mesma retrata os sons dos animais. Peguei nas mãos do Manuel e em conjunto nestes momentos acentuava as palavras ao mesmo tempo que marcava o ritmo das palavras com palmas.

Explorei a canção cerca de cinco vezes e à semelhança da canção anterior, não obtive nenhuma resposta vocal por parte do Manuel.

Deixei o Manuel sentado na cadeira e desloquei-me até ao computador onde já tinha preparada uma melodia com ritmo ternário – “Valsinha” e cliquei no ícone. Dirigi-me até ao aluno e estendi as minhas mãos para ele ao que ele agarrou imediatamente. Fiz o gesto para ele se levantar e ao ritmo da melodia comecei a balançar o meu corpo. Aos poucos o aluno começou a corresponder, porém com o corpo muito pesado. Ou seja, cada vez que balançava o seu corpo, fazia muita força com o seu corpo quer para os lados, quer para trás, fazendo com que eu tivesse que exercer muita força a segurar as suas mãos para que ele não se equilibrar. Enquanto realizava o movimento questionei-me se ele já teria realizado este tipo de movimento? Se uma vez que ele é bastante astuto, estaria ele a fazer-se de aututo? Estaria a gostar da atividade? Quando terminou a melodia, ele sorriu para mim. Senti que gostou. Após uns breves momentos de silêncio, em que estávamos parados, a melodia reiniciou-se (tinha colocado no modo cíclico) e ele por iniciativa própria começou a balançar o corpo, no entanto, continuou a fazer o seu corpo muito pesado. A música parou e ele olhou muito sério para mim e quando a mesma reiniciou, ele sorriu. Confirmou a minha análise: ele gosta da atividade, todavia, o fato de ele fazer o corpo pesado deixa-me a pensar se ele estaria a fazer-se de traquinas ou se esta seria uma reação normal dele.

Irei analisar melhor na próxima sessão!

Voltei a sentar o Manuel na cadeira, uma vez que estava na hora de terminar a sessão. Assim, com o acompanhamento da guitarra cantei a canção do “adeus” duas vezes.

Terminada a sessão, levei o Manuel até à sala da Unidade de Multideficiência, deixando-o com a auxiliar.

De referir que hoje, astuciosamente coloquei o Ipad mais longe do que costume a fim do Manuel não se distrair tao facilmente. É certo que as novas tecnologias vem facilitar em muito a nossa vida, mas também o que seria ideal era realizar a gravação das sessões com uma câmara de vídeo, todavia, a minha câmara de vídeo já não está operacional e não consegui no meu círculo de amigos arranjar uma semelhante.

Deste modo, a alternativa será utilizar o Ipad. A estratégia utilizada hoje resultou pelo que o Manuel já não deu pela presença do Ipad.

Atividade Individual

4.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 01/03/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora e aluno	

Hoje quando fui buscar o Manuel à sala da Unidade de Multideficiência, sou informada que ele hoje não está muito bem. Já manifestou diversos “picos” ao longo do dia e que após o seu momento de excitação, fica bastante apático. Para mim, confirmou-se que cada dia que se trabalha com este tipo de crianças é uma descoberta ao «seu mundo», que o que é certo hoje, amanhã pode já o não ser.

Dirigi-me até ao discente e estendi a minha mão para ele. O Manuel levantou-se da cadeira e dirigimo-nos até à sala de música.

Realmente após ter cantado a canção do “Boa tarde” esperei uma reação dele, porém ele não manifestou nenhuma resposta.

Passei à segunda atividade, canção “Na quinta do Tio Manuel”. Após a primeira entoação, ele olhou para mim e esboçou um sorriso como feedback. Peguei na mão dele e levei-a até às cordas da guitarra para que ele efetuasse a pulsação nas mesmas e novamente após o término da canção ele volta a manter contacto visual comigo e a delinear um sorriso.

Viro a guitarra para baixo nas minhas pernas de forma a realizar batimentos de percussão na mesma.

Incentivo o Manuel a executar o ritmo enquanto canto e apercebo-me que ele tem noção do início e do final da cada quadra da canção, pois deixa de efetuar o batimento enquanto eu estou calada. Como analisei que ele estava a corresponder à atividade, prolonguei a mesma mais um pouco.

Tinha perto de mim, estrategicamente quatro instrumentos: as clavas, as maracas, a guizeira e a flauta de bisel. Apresentei os instrumentos (executando cada um deles) ao aluno,

solicitando que este identificasse as clavas e as maracas. Inicialmente com alguma relutância mas incentivado, o Manuel identificou corretamente os instrumentos solicitados de entre os quatro apresentados.

Tinha planificado para esta sessão a execução da melodia da canção na flauta de bisel mas dado à correspondência do Manuel decidi realizar a mesma na próxima sessão.

De seguida, dirigi-me até ao computador e coloquei a tocar a mesma melodia “Valsinha” que tinha utilizado na sessão anterior.

Ao contrário da sessão anterior, hoje o Manuel não fez o corpo pesado. Fiz o teste de parar a melodia e os movimentos para analisar a reação dele. Ele pega nas minhas mãos e continua a dança/movimento mesmo sem melodia, abanando a cabeça ao mesmo tempo que sorri. Trateio a melodia e ele reage com alegria. Volto o colocar a melodia no computador e observo que ele gosta realmente do movimento da dança, verificando que ele arrasta o pé ou intencionalmente ou se estivesse realmente a vivenciar o ritmo ternário. É certo que aquando a minha escolha da música, escolhi realmente uma valsa dentro do estilo melodioso e embalante.

Prolonguei a atividade concluindo que se o Manuel ao longo do dia manifestou alguns “picos de excitação”, durante a sessão, o aluno esteve calmo e sereno e à exceção da primeira atividade em que realmente verifiquei uma atitude apática, a qual durante as restantes atividades isso já não se verificou.

Voltei a sentar o Manuel na cadeira, uma vez que estava na hora de terminar a sessão. Assim, com o acompanhamento da guitarra cantei a canção do “adeus” duas vezes, terminando assim a sessão.

Atividade Individual

5.ª Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 08/03/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora e aluno	

Hoje quando cheguei à sala, o Manuel estava sentado numa cadeira em frente ao computador a visualizar um filme musical de banda desenhada com uma auxiliar. A mesma

informou-me que o discente hoje não realizou a sessão de terapia da fala e que estava um pouco doente. Inclusive, a docente já tinha telefonado para a encarregada de educação, no sentido de vir buscar o seu educando dado ao estado deste.

Ainda ponderei em não realizar a sessão de expressão musical, dado à condição dele, no entanto, quando ele me viu sorriu e eu decidi então levá-lo para a sala de música, porém na dúvida de que se ele não reagisse bem interromper a atividade.

Levei-o até à sala e sentei-o na cadeira. Iniciei por cantar a canção “boa tarde”. Incentivei-o a realizar o ritmo da pulsação com a sua mão nas cordas da guitarra à semelhança das sessões anteriores e durante as três tentativas que efectuei ele abanou sempre a cabeça que não, e não fez o pretendido.

Quando estava a efetuar o movimento para me levantar da cadeira, momentaneamente a minha guitarra esteve mais próxima dele ao que ele começou espontaneamente a bater na guitarra. Aproveitei a sua iniciativa e voltei a sentar-me virando a guitarra para baixo, tirando assim partido sonoro da caixa da mesma, enquanto cantava para ele a canção “Na quinta do tio Manel”. Após a entoação vocal da canção durante três vezes, explorei a sonoridade da guitarra – som mais agudo (fino) junto ao braço e som mais grave (grosso) no fundo da caixa da guitarra.

Durante alguns minutos, visualizei satisfação nele e antes que ele se aborresse mudei estrategicamente de atividade.

Fui buscar o xilofone que já tinha previamente preparado numa cadeira perto de nós. Coloquei duas baquetas, uma em cada mão do Manuel, visando a exploração sonora do instrumento.

Enquanto ele explorava o instrumento, comecei por introduzir a canção que irei explorar melhor na próxima semana “Era uma vez um cavalo”. Assim sendo, enquanto ele experienciava o instrumento, umas vezes a tocar coordenadamente e outras descoordenadamente com as baquetas, eu cantava a canção em tom de sussurro. Cada vez que terminava de cantar a canção, eu parava por instantes para analisar a reação dele, e apercebi-me que apesar de ele estar a explorar o xilofone, estava concentrado na canção que eu cantarolava uma vez que ele parava também de tocar no xilofone e dava-me um olhar e um sorriso como resposta.

Pode apurar pela resposta dele que ele gostou da sonoridade do instrumento e que estava concentrado na atividade dele mas igualmente na minha também.

Hoje foi a prova do que resulta hoje pode não resultar amanhã e vice versa. De que nem sempre temos um feedback que idealizamos ou esperamos com estas crianças, e hoje particularmente, dado ao estado adoentado dele, não esperava uma resposta tão positiva.

Retirei a cadeira com o xilofone da frente dele e coloquei novamente a guitarra ao meu colo, cantando a canção do “adeus” duas vezes, terminando assim a sessão.

Terminada a sessão, levei o Manuel para a sala da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência, à porta da sala o aluno, espontaneamente vocalizou o que eu apurei ser um “lá, lá, lá”. Pedi que repetisse mas ele abanou a cabeça a dizer que não. Relatei o sucedido à docente que me informou ficar atenta nos próximos dias às verbalizações do Manuel.

Atividade Individual

6.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 15/03/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora, aluno e convidado	

Hoje quando entrei na sala da Unidade de Multideficiência, para ir buscar o Manuel, sou informada que o aluno ainda se encontrava na sala da terapia da fala. Deste modo, dirigi-me à sala situada no piso do 1.º andar da escola.

Quando cheguei bati à porta e analisei que o Manuel já tinha terminado a sessão e que a Terapeuta da Fala estava a trocar relatos acerca do discente com a docente de Educação Especial.

A Terapeuta da Fala teve o cuidado de me informar que hoje o aluno não estava bem. Encontrava-se muito excitado, com os “picos deles”.

O Manuel encontrava-se sentado numa cadeira em frente ao computador. Olhou para mim muito sério e eu meti conversa com ele, porém ele, com o olhar fixo em mim, não esboçou nenhum sorriso. A docente perguntou ao Manuel: “*quem é? É a Fátima?*”. Nisto piscou-me o olho e fez-me sinal para eu me esconder na sala de aula do lado. Entretanto, incentivou o Manuel a ir à minha procura. Afastada da sua visão, o Manuel levantou-se e sempre

incentivado pela docente, caminhou pelo corredor até me encontrar na sala ao lado. Quando me viu, esboçou um sorriso muito grande, apressou o passo até mim e abraçou-me.

Este comportamento dele foi analisado por nós as três e visto como um sinal de agrado pela atividade musical, nomeadamente pela interação que o aluno já estabeleceu comigo e o significado e importância que a música já tem para ele.

Entretanto questionei a docente acerca da vocalização que o Manuel tinha pronunciado no final da sessão anterior, ao que me informou que o Manuel ao longo da semana tem proferido um “*lá, lá, lá*” a que elas chamam de cantar. Mencionamos que este pequeno feedback do Manuel poderá ser devido ao efeito que a música está a produzir no miúdo.

A pensar num dos objetivos visados no projecto, a interacção social, estrategicamente hoje, fiz-me acompanhar do meu sobrinho, o qual deixei por momentos sozinho na sala de música enquanto fui buscar o Manuel. O meu sobrinho, de nome fictício – André, é um miúdo que frequenta uma turma do 2.º ano do Agrupamento e um ano mais novo que o Manuel. A presença do meu sobrinho na sessão visa analisar o comportamento do Manuel para com uma criança estranha a ele. Antes da sessão tinha explicado ao André que o Manuel era uma criança especial, mas igual ao colega que ele tem na sua turma e como tal deverá agir de forma normal como faz com o seu colega.

Ao chegar à sala de música o Manuel encontrou o André e inicialmente ficou parado estático. Fiz sinal ao André para aos poucos se aproximar do Manuel. Chegado ao pé do Manuel, este tocou com a sua mão no rosto do André. Encaminhei os dois até ao centro da sala e assim iniciar a sessão.

Cantei a canção do “boa tarde” com acompanhamento da guitarra. Solicitei ao André que marcasse o ritmo da pulsação nas pernas, ao que aos poucos o Manuel começou por imitar, umas vezes coordenado com a rítmica da canção e outras não.

Dirigi-me até ao computador e coloquei o instrumental da canção “era uma vez um cavalo”. Comecei a cantar a canção acompanhada pela voz do André. Quando acabou a canção verifiquei que o Manuel reconheceu a canção ou talvez por gostar muito dela, espontaneamente ele vocalizou o som com o qual imita o cavalo, que é fazer cliques com a língua.

Aproveitamento o momento, solicitei que ele imitasse o cavalo entre cada vez que colocava o instrumental para entoar a canção. Nos momentos em que solicitava ao Manuel a imitação do cavalo, pelo que percebi é um dos seus animais preferidos, o André ficava calado para assim não influenciar o Manuel.

De seguida, ainda com a mesma melodia, realizámos uma dança de roda ao mesmo tempo de cantávamos a mesma canção, atividade que analisei ser do agrado do Manuel. Realizei mais duas vezes esta atividade.

Sentei novamente o Manuel e retirei da pasta a minha flauta de bisel e comecei a tocar a melodia da mesma canção. Inicialmente o Manuel ficou muito serio a observar até perceber que para eu tocar o instrumento teria de o colocar na boca. Deste modo, senti que o discente “gozou” um pouco com a situação, pois com a sua mão tirava e voltava a colocar a mesma na minha boca. Afirmo que ele “gozou” uma vez que cada vez que tirava e colocava a flauta na minha boca ria-se. Entretanto, fiz sinal para o André se manter quieto para assim não atrapalhar/influenciar o Manuel.

Dirigi-me ao computador e coloquei a melodia-Valsinha, que tinha colocado nas sessões anteriores e o Manuel sem receio algum, deu a mão ao André e começou a balançar o corpo dentro da métrica da melodia.

Sentamo-nos os três e cantei a canção do “adeus” duas vezes, terminando assim a sessão

Atividade Individual

7.^a Sessão

Tempo: 30 minutos	Dia 22/03/2016
Intervenientes: Docente de expressão musical/investigadora, aluno e convidado	

Para a sessão de hoje praticamente mantive as mesmas actividades à exceção da flauta.

De modo igual, para a sessão de hoje, fiz-me acompanhar do André e desta vez fomos os dois à sala da Unidade de Multideficiência buscar o Manuel.

Assim que nos viu entrar na sala levantou-se logo da cadeira, esboçando um sorriso.

Chagados à sala de música, iniciei como habitual, a sessão com a canção “Boa tarde”. O André começou logo a realizar a marcação da pulsação rítmica nas pernas e o Manuel olhando para ele e sem que eu lhe desse indicação começou a imitar o André.

Após a canção “Boa tarde”, dirigi-me até ao computador e coloquei o instrumental da canção “Era uma vez um cavalo”. Eu e o André começámos a cantar. Após terminar esperei um feedback do Manuel que espontaneamente começou a fazer estalitos com a língua, imitando assim o cavalo.

Levantamo-nos e numa roda continuamos a cantar a mesma canção com o acompanhamento instrumental. No computador eu tinha colocado a faixa em modo cíclico, ou seja, chegando ao fim volta novamente ao início da música. No entanto, entre cada vez que a música toca, existe um pequeno momento de silêncio e nesses momentos o Manuel olha para mim e sorri, balançando o corpo em sinal de querer fazer mais.

Para esta última sessão, decidi trocar a flauta de bisel pelo órgão existente na sala de música. Deste modo, dirigi-me até uma extremidade da sala, onde já tinha previamente instalado o teclado musical e executei a melodia no mesmo enquanto cantava. O Manuel ficou muito sério inicialmente mas como resposta deu um sorriso.

Após ter cantado a canção com o acompanhamento realizado no teclado, deixei que o Manuel explorasse o instrumento. O André lá ia dando indicação “*Olha aqui este som... e olha este*” e ele com muito gosto, explorou a sonoridade do mesmo.

Como verifiquei que o Manuel estava a gostar, decidi prolongar um pouco mais a sessão e assim quando dei por terminada a sessão com a canção “Adeus” acompanhada com a guitarra, já tinha passado os trinta minutos estipulados para o encontro.

Apêndice n.º 12

Grelhas de Observação




GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA ANTES DA INTERVENÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 1	Data: 12/01/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros			X
Oscila ou balança em resposta à música			a)
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere	X		
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			a)
Identifica a fonte sonora			a)
Repete sons com os instrumentos musicais			a)
Reage às mudanças e novas atividades musicais			a)
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades			X
Responde com entusiasmo a atividades musicais		a)	
Permite a interação física durante as atividades musicais		a)	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade		X	
Recusa tocar instrumentos musicais			a)

Legenda: **S** - Sim **P** - Parcialmente **N** - Não

a) Não observável




GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA ANTES DA INTERVENÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 2	Data: 19/01/20016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros			X
Oscila ou balança em resposta à música			a)
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere	X		
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			a)
Identifica a fonte sonora			a)
Repete sons com os instrumentos musicais			a)
Reage às mudanças e novas atividades musicais			a)
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades			X
Responde com entusiasmo a atividades musicais		a)	
Permite a interação física durante as atividades musicais		a)	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade		X	
Recusa tocar instrumentos musicais			a)

Legenda: **S** - Sim **P** - Parcialmente **N** - Não

a) Não observável




GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA ANTES DA INTERVENÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 3	Data: 26/01/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros			X
Oscila ou balança em resposta à música			a)
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere	X		
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			a)
Identifica a fonte sonora			a)
Repete sons com os instrumentos musicais			a)
Reage às mudanças e novas atividades musicais			a)
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades			X
Responde com entusiasmo a atividades musicais		a)	
Permite a interação física durante as atividades musicais		a)	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade		X	
Recusa tocar instrumentos musicais			a)

Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não




a) Não observável

GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA DURANTE A INTERVENÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 4	Data: 02/02/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros		X	
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros			X
Oscila ou balança em resposta à música			X
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			X
Identifica a fonte sonora			X
Repete sons com os instrumentos musicais			X
Reage às mudanças e novas atividades musicais			X
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades		X	
Responde com entusiasmo a atividades musicais		X	
Permite a interação física durante as atividades musicais		X	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X




Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 5	Data: 16/02/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros		X	
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros		X	
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			X
Identifica a fonte sonora			X
Repete sons com os instrumentos musicais			X
Reage às mudanças e novas atividades musicais			X
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades		X	
Responde com entusiasmo a atividades musicais		X	
Permite a interação física durante as atividades musicais		X	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X




Legenda: **S** - Sim **P** - Parcialmente **N** - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 6	Data: 23/02/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros		X	
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros		X	
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora			X
Identifica a fonte sonora			X
Repete sons com os instrumentos musicais			X
Reage às mudanças e novas atividades musicais			X
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades		X	
Responde com entusiasmo a atividades musicais		X	
Permite a interação física durante as atividades musicais		X	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X




Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 7	Data: 01/03/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros		X	
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora		X	
Identifica a fonte sonora			X
Repete sons com os instrumentos musicais		X	
Reage às mudanças e novas atividades musicais		X	
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades		X	
Responde com entusiasmo a atividades musicais		X	
Permite a interação física durante as atividades musicais		X	
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X




Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 8	Data: 01/03/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros	X		
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora		X	
Identifica a fonte sonora		X	
Repete sons com os instrumentos musicais		X	
Reage às mudanças e novas atividades musicais		X	
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades	X		
Responde com entusiasmo a atividades musicais	X		
Permite a interação física durante as atividades musicais	X		
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X




Legenda: **S** - Sim **P** - Parcialmente **N** - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 9	Data: 08/03/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros	X		
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora	X		
Identifica a fonte sonora	X		
Repete sons com os instrumentos musicais	X		
Reage às mudanças e novas atividades musicais	X		
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades	X		
Responde com entusiasmo a atividades musicais	X		
Permite a interação física durante as atividades musicais	X		
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X

Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área Comunicação			
	Sessão n.º 10	Data: 15/03/2016	
	Durante a sessão		
	 S	 P	 N
Mostra-se distante, ignorando os outros			X
Revela desconforto quando outras pessoas se aproximam		X	
Prefere ficar sozinho			X
Mostra ansiedade quando a profissional que lhe é mais próxima está longe			X
Sorri em resposta a sorrisos de outros	X		
Oscila ou balança em resposta à música		X	
Manifesta diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere			X
Reage ao som movimentando o corpo olhando na direção da fonte sonora	X		
Identifica a fonte sonora	X		
Repete sons com os instrumentos musicais	X		
Reage às mudanças e novas atividades musicais			
Área Socialização			
Participa espontaneamente nas atividades	X		
Responde com entusiasmo a atividades musicais	X		
Permite a interação física durante as atividades musicais	X		
Demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade			X
Recusa tocar instrumentos musicais			X

Legenda: S - Sim P - Parcialmente N - Não

Apêndice n.º 13

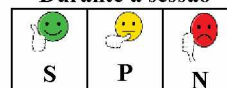
Escalas de Verificação

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º1

Data: 02/02/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
1. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita			X
Concentra a atenção			X
Dirige a atenção		X	
Realiza as atividades musicais propostas			X
Consegue distinguir os vários instrumentos			X
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas		X	
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas			X
2. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos		X	
Responde às mudanças de atividades		X	
Compreende o que lhe é pedido		X	
Consegue exprimir-se através dos sons			X
Verifica-se a Ecolalia			X
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade			X
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.			X
3. Socialização			
Mantem contacto ocular		X	
Interage de forma adequada		X	
Respeita as regras da sala de aula		X	

Legenda:

S - Sim

N - Não

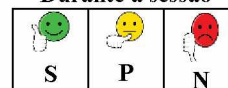
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º 2

Data: 16/02/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
4. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita		X	
Concentra a atenção		X	
Dirige a atenção		X	
Realiza as atividades musicais propostas		X	
Consegue distinguir os vários instrumentos		X	
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas		X	
5. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos	X		
Responde às mudanças de atividades		X	
Compreende o que lhe é pedido		X	
Consegue exprimir-se através dos sons			X
Verifica-se a Ecolalia			X
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade			X
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.		X	
6. Socialização			
Mantem contacto ocular		X	
Interage de forma adequada	X		
Respeita as regras da sala de aula	X		

N - Não

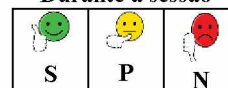
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º3

Data: 23/02/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
7. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita		X	
Concentra a atenção		X	
Dirige a atenção		X	
Realiza as atividades musicais propostas		X	
Consegue distinguir os vários instrumentos		X	
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas		X	
8. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos	X		
Responde às mudanças de atividades		X	
Compreende o que lhe é pedido		X	
Consegue exprimir-se através dos sons			X
Verifica-se a Ecolalia			X
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade			X
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.		X	
9. Socialização			
Mantem contacto ocular		X	
Interage de forma adequada	X		
Respeita as regras da sala de aula	X		

N - Não

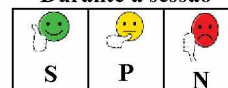
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º4

Data: 01/03/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
10. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita		X	
Concentra a atenção		X	
Dirige a atenção	X		
Realiza as atividades musicais propostas	X		
Consegue distinguir os vários instrumentos		X	
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas		X	
11. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos	X		
Responde às mudanças de atividades		X	
Compreende o que lhe é pedido		X	
Consegue exprimir-se através dos sons		X	
Verifica-se a Ecolalia			X
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade	X		
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.	X		
12. Socialização			
Mantem contacto ocular	X		
Interage de forma adequada			X
Respeita as regras da sala de aula		X	

N - Não

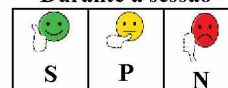
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º5

Data: 08/03/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
13. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita		X	
Concentra a atenção		X	
Dirige a atenção		X	
Realiza as atividades musicais propostas	X		
Consegue distinguir os vários instrumentos		X	
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas		X	
14. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos		X	
Responde às mudanças de atividades	X		
Compreende o que lhe é pedido		X	
Consegue exprimir-se através dos sons	X		
Verifica-se a Ecolalia	X		
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade		X	
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.	X		
15. Socialização			
Mantem contacto ocular	X		
Interage de forma adequada	X		
Respeita as regras da sala de aula	X		

N - Não

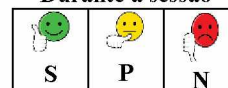
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º 6

Data: 15/03/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
16. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita	X		
Concentra a atenção	X		
Dirige a atenção	X		
Realiza as atividades musicais propostas	X		
Consegue distinguir os vários instrumentos	X		
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas	X		
17. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos	X		
Responde às mudanças de atividades	X		
Compreende o que lhe é pedido	X		
Consegue exprimir-se através dos sons	X		
Verifica-se a Ecolalia	X		
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade	X		
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.	X		
18. Socialização			
Mantem contacto ocular		X	
Interage de forma adequada	X		
Respeita as regras da sala de aula	X		

N - Não

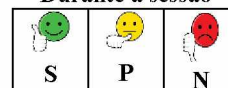
P - Parcialmente

ESCALA DE VERIFICAÇÃO

Sessão n.º7

Data:22/03/2016

Durante a sessão



Qualificadores			
19. Aprendizagem			
Observa	X		
Imita	X		
Concentra a atenção	X		
Dirige a atenção	X		
Realiza as atividades musicais propostas	X		
Consegue distinguir os vários instrumentos	X		
Demonstra interesse pelas atividades musicais propostas	X		
Verifica-se sinais de progressão/evolução nas atividades propostas	X		
20. Comunicação			
Compreende a linguagem verbal simples	X		
Reage aos sons dos instrumentos	X		
Responde às mudanças de atividades	X		
Compreende o que lhe é pedido	X		
Consegue exprimir-se através dos sons	X		
Verifica-se a Ecolalia	X		
Consegue exprimir preferência por uma dada atividade	X		
Demonstra gosto pelas sessões através de comportamentos verbais e não verbais.	X		
21. Socialização			
Mantem contacto ocular		X	
Interage de forma adequada	X		
Respeita as regras da sala de aula	X		

N - Não

P - Parcialmente